



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*El fin de una trayectoria laboral. Reflexiones pedagógicas  
(saberes y conocimientos) de seis maestros jubilados  
de Educación Primaria en el Distrito Federal.*

Tesis que para obtener el Grado de  
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Laura Elena Estrada Alemán

Directora de Tesis:  
Dra. Gabriela Sánchez Hernández

México, D. F.

Enero 2011

Para mi amado Humberto  
que con su fuerza, solidaridad y pasión  
ha impregnado mi vida de amor.

Para mis angelitos Ayari y Humberto  
que con su compañía, entusiasmo y ternura  
le han dado poder a mi ser.

Para mis grandes mujeres Lupita y Mari,  
madre y hermana, compañeras de vida,  
ejemplo de entereza, aliento, alegría y amor.

Gracias Aníbal, Rosy, Gaby, Ulises,  
Espe, Luis y Flor por su tiempo, esfuerzo,  
dedicación y amistad,  
por haberme compartido una parte de su vida.

*El fin de una trayectoria laboral. Reflexiones pedagógicas  
(saberes y conocimientos) de seis maestros jubilados de  
Educación Primaria en el Distrito Federal*

Índice.....	3
Introducción.....	5
Capítulo I.....	11
1. El campo de la experiencia de vida: Las trayectorias laborales, una ventana metodológica hacia la subjetividad de los maestros jubilados de Educación Primaria.....	11
1.1 Subjetividad.....	13
1.2 Memoria.....	15
1.3 Relato.....	18
1.3.1 Tiempo y Espacio.....	19
1.4 Hermenéutica.....	23
1.4.1 Relación entre investigador e investigado.....	26
1.5 Las trayectorias laborales como un método.....	28
1.6 Técnicas de investigación.....	31
Capítulo II.....	34
2. El campo educativo y pedagógico.....	34
2.1 El discurso pedagógico.....	34
2.1.1 El modelo positivista.....	36
2.1.2 El modelo interpretativo.....	38
2.1.3 El modelo crítico.....	40
2.2 La función de la teoría en el discurso pedagógico.....	43
2.3 La práctica educativa en el discurso pedagógico.....	64

Capítulo III.....	70
3. Historia de vida de los informantes.....	70
3.1 El güero.....	70
3.2 Matías.....	74
3.3 Mariana.....	78
3.4 Fernanda.....	82
3.5 Diana.....	86
3.6 Mimi.....	89
Capítulo IV.....	93
4. Concepciones e interpretaciones de los docentes entrevistados sobre sus prácticas pedagógicas .....	93
4.1 Las determinaciones socio-políticas, económicas e históricas en la práctica pedagógica.....	94
4.1.1 Elección sobre la profesión docente.....	102
4.1.2 El ejercicio de la docencia y el ejercicio del poder.....	104
4.1.3 El maltrato y el abuso sexual.....	106
4.2 Los conocimientos cotidianos y las teorías en la práctica pedagógica .....	109
4.3 La práctica educativa en el conocimiento social y pedagógico.....	118
4.3.1 Maneras de enseñar.....	121
4.3.2 El uso de las nuevas tecnologías al interior del aula.....	122
4.3.3 Evaluación.....	123
4.3.4 Planeación docente.....	125
4.3.5 Relación escuela-sociedad.....	126
4.3.6 El ejercicio docente y la reflexión filosófica.....	127
Conclusiones.....	131
Referencias bibliográficas.....	137
Anexos.....	142

## Introducción

El propósito de este trabajo es indagar en las trayectorias profesionales de seis maestros jubilados, sus concepciones e interpretaciones pedagógicas que construyeron a lo largo de treinta años de servicio docente en Educación Primaria en el Distrito Federal.

Se busca recuperar su experiencia como un conocimiento social y pedagógico, la utilidad del tema consiste en contribuir a la investigación educativa, a las teorías pedagógicas y a las prácticas actuales con las diferentes experiencias.

La memoria docente inscrita en la trayectoria de los maestros jubilados es un discurso que nutre al campo pedagógico desde el saber ligado a las prácticas con sentido educativo que dan cuenta de la experiencia.

Los docentes investigados se jubilaron durante el segundo semestre del 2009, trabajaron frente a grupo en diferentes escuelas oficiales del Distrito Federal sobre todo en las Delegaciones Políticas de Iztapalapa, Tlalpan, Coyoacán, Gustavo A. Madero y Azcapotzalco.

Durante su experiencia profesional, el “güero” atendió aproximadamente a novecientos cincuenta alumnos, Matías a seiscientos, Diana a mil cien, Mimi a mil quinientos, Fernanda a mil doscientos y Mariana a mil; en total estamos hablando de seis mil trescientos cincuenta estudiantes a quienes nuestros investigados impactaron con su manera de ser, con sus anhelos, esperanzas, ilusiones, desilusiones, logros y fracasos.

Los maestros jubilados entrevistados cursaron la Normal entre 1975 y 1980. En aquella época el Plan de Estudios de la Normal abarcaba cuatro años después de la secundaria y se equiparaba a nivel de bachillerato. Estudiar esta carrera era

una gran opción ya que pronto se podría trabajar, tener dinero y quitarles carga a los padres, además se consideró como un trampolín para seguir estudiando.

Los egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros tenían su trabajo garantizado porque al concluir sus estudios, la Secretaría de Educación Pública les proporcionaba una plaza en “propiedad”.

Se consideraba a la Normal como una carrera semiprofesional porque eran menos años de estudio que una formación universitaria o politécnica. A partir de 1984 se estableció en el Plan de Estudios la Licenciatura en Educación Primaria; en 1988 egresó la primera generación de Licenciados en Educación Primaria para dejar en el cajón del olvido al “viejo magisterio”. Esta decisión administrativa es un parte aguas en la concepción del Normalismo como un proyecto de vinculación social.

La Escuela Normal Superior de México, dos años antes, había sido golpeada políticamente como respuesta del Estado y las burocracias del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación encabezada en esa época por Carlos Jonguitud Barrios; su viejo edificio ubicado en Fresno No. 15 en la Santa Ma. la Ribera, dejó de funcionar para siempre, éste “se descentralizó” en cuatro distintos puntos de la ciudad de México.

En el Distrito Federal existían algunas escuelas normales particulares como la “Ignacio M. Altamirano”, el “Colegio Salesiano”, la “Escuela Moderna”, la escuela “15 de Mayo”, la “Miguel Serrano, la “Manuel Acosta”, el “Colegio Cultural”. De los seis docentes investigados, el “güero”, Matías, Fernanda y Mimi egresaron de Normales particulares, y Mariana y Diana de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Generalmente los grupos en las escuelas Normales particulares y públicas eran de cuarenta y hasta sesenta estudiantes, de los cuales el 20% eran varones

y el otro 80% mujeres (De Ibarrola: 1997), esta situación se reflejaba del mismo modo en las escuelas primarias, es decir la mayoría de los profesores de educación primaria eran mujeres. El género determinaba del algún modo la orientación de la docencia en general, la carrera ciertamente era ejercida sobre todo por mujeres y corría en correspondencia con las formaciones que recibían los normalistas.

Por ejemplo escuelas Normales con orientación religiosa como El Civilización o El Cultural, donde además estudiaban sólo mujeres, hacía que éstas tuvieran una actitud maternal, cariñosa, amorosa, de ayuda, de servicio casi altruista.

Las trayectorias profesionales suponen la concatenación de sucesos asociados a la experiencia principalmente laboral que se manifiestan en relatos acotados por temas diversos que estructuran una entrevista a profundidad.

Se trata de un método de trabajo conocido en la investigación cualitativa como Historia Oral que consiste en la exploración de sucesos como fuentes de información que admiten la importancia de la subjetividad puesto que reconoce que el conocimiento social está delimitado por sus condiciones históricas, económicas y políticas.

El método apela a la memoria del sujeto que narra sus propios sucesos y va construyendo su trayectoria profesional de acuerdo a cierta orientación relativa del entrevistador que provoca por así decir, el recuerdo de lo que se busca y pasa por alto lo que no es relevante para la investigación.

Las trayectorias profesionales se construyeron con base en la indagación de sus prácticas pedagógicas, concebidas como los saberes y conocimientos que van construyendo con la experiencia docente en términos de concepciones pedagógicas, así como interpretaciones acerca del objeto pedagógico.

La lectura e interpretación de las diferentes trayectorias se concibe también como un conocimiento social y pedagógico de los maestros jubilados entrevistados que tiene una formalización como las elaboraciones teóricas del conocimiento y que por tal razón pueden contribuir a la teoría y viceversa.

En el primer capítulo se detalla sobre el método de la Historia Oral y sus componentes, entre ellos se destacan el relato que integra la subjetividad y memoria en un tiempo definido como los años de servicio, así como un contexto principalmente referido a la institución escolar.

El método corresponde a la investigación cualitativa en ciencia social, en el capítulo se describen las generalidades al tiempo que se traducen al campo pedagógico para definir cómo se van a extraer las concepciones e interpretaciones de los maestros como un conocimiento pedagógico.

En el capítulo dos se hace una indagación teórica sobre el campo pedagógico que va desde la racionalidad discursiva que integra perspectivas diferentes y hasta opuestas entre sí, se plantean en términos de modelos en el discurso pedagógico: positivista, interpretativo y crítico.

En un segundo momento se debate sobre las diferentes teorías pedagógicas que integran el campo que devienen de cada perspectiva y resultan desde su particular punto de vista coherentes y consistentes por lo que no tiene sentido comparar o discutir sobre la pertinencia de una teoría sobre otra si vienen de diferentes perspectivas.

En este punto se incorpora la tesis de los conocimientos cotidianos de Fernández (2005) asociados a la práctica educativa que deviene de la experiencia, así como a las teorías pedagógicas independientemente del modelo discursivo de procedencia. Se advierte en esta discusión que no necesariamente se hallan



disociadas las teorías de los conocimientos cotidianos y que por lo mismo estos tienen un carácter pedagógico.

Es por ello que la práctica es de vital importancia en el campo pedagógico y no se puede desestimar ni concebir como una aplicación de la teoría; es la práctica de los treinta años de servicio frente a grupo de los maestros jubilados la que cuestiona a la teoría, es la práctica la que da lugar a la reflexión y a la elaboración teórica, es la práctica la que configura así un modelo discursivo; en este sentido adoptamos una posición por la perspectiva crítica. Hablar de la teoría y la práctica como asunto dialéctico, voy a ver si así se muestra con los maestros jubilados.

En el capítulo tres se presentan las Historias de Vida de los docentes participantes en esta investigación, detrás de cada una se halla su voz, su relato, memoria, subjetividad, así como encuentros y hasta desencuentros con el entrevistador; la reconstrucción de su texto pasa por las concepciones e interpretaciones del investigador que hace la Historia de Vida y con ello un conocimiento social y pedagógico.

Los conceptos y categorías que van a tejer las nociones de pedagogía que trato en el capítulo dos, dieron pie a la operativización y al desarrollo de temáticas para la guía de entrevista; dicha operativización dio como resultado la ubicación de las siguientes unidades de análisis: Las determinaciones socio-políticas, económicas e históricas en la práctica pedagógica; los conocimientos cotidianos y las teorías en la práctica pedagógica; y la práctica educativa en el conocimiento social y pedagógico. Gracias a ello pude codificar y analizar la información y los datos obtenidos en el trabajo de campo dando pie a la construcción del capítulo cuatro.

Este conocimiento dialoga en el capítulo cuatro con las elaboraciones planteadas en el capítulo dos que corresponden a la indagación teórica, lo que ahí

se dice sobre el campo desde la perspectiva de los modelos que lo integran, conversa con la palabra de los maestros, que contiene un conocimiento pedagógico, los conocimientos cotidianos que devienen de la experiencia docente enriquecen los planteamientos teóricos y viceversa.

El trabajo realizado tiene como objetivo resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas de seis maestros jubilados que laboraron durante treinta años en escuelas oficiales de Educación Primaria?

Las reflexiones pedagógicas se dividieron en tres rubros: Las determinaciones socio-políticas, económicas e históricas en la práctica pedagógica, los conocimientos cotidianos y las teorías en la práctica pedagógica, y la práctica educativa en el conocimiento social y pedagógico.

## CAPÍTULO I

### El campo de la experiencia de vida: Las trayectorias laborales, una ventana metodológica hacia la subjetividad de los maestros jubilados de la Educación Primaria

En este capítulo se presenta el método utilizado en la investigación conocido como Historia Oral porque ese fue un camino que permitió conocer los saberes, los retos, las rutinas, las frustraciones y las diferencias emocionales de los maestros jubilados a lo largo de su ejercicio profesional.

Para los fines del trabajo se muestran los elementos que integran el método resaltando la subjetividad, la memoria, el relato, el tiempo, el espacio y la hermenéutica en la relación investigador-investigado.

La subjetividad es el reconocimiento en el proceso de la investigación de que los maestros participantes tienen percepciones, concepciones e interpretaciones y afectos, que constituyen su trayectoria profesional y su experiencia en el magisterio.

Además la subjetividad es importante porque es lo que hace que ciertos recuerdos sean más significativos que otros para que emerja la memoria de la práctica y la experiencia docente y pueda así reflexionar sobre lo vivido y compartirlo mediante el relato oral a través de la entrevista a profundidad.

En la memoria se elaboran los diferentes significados de ser maestro y de la práctica docente; es por la memoria que surge la significación y resignificación de la experiencia y una reflexión de la misma a la manera de pensar *a posteriori* lo acontecido y llevarse en ello un aprendizaje y una nueva experiencia.

El relato es la voz de los maestros que acude a la memoria y expresa un mosaico de emociones como la nostalgia, la alegría, el fracaso, las satisfacciones

asociadas al ejercicio docente y que forman parte de sus concepciones e interpretaciones de su práctica y su experiencia que se halla en un tiempo y un espacio.

El tiempo no es pasado, por el relato que porta la voz de la memoria y hace del acontecimiento una experiencia significativa tanto como subjetiva, es presente que evoca con cierta nostalgia o no el pasado en el presente, crea escenarios futuros con entusiasmo o no en el presente.

El espacio es el escenario de la experiencia vivida, aquel donde se recrean las emociones sentidas, pensadas, recordadas y vividas, es la escuela, el salón de clases, el salón de maestros, la dirección, el patio, pero no como escenarios físicos sino sociales, subjetivos porque en ellos se vivieron experiencias importantes con significado.

En la experiencia docente se encuentra la subjetividad que se expresa por medio de la narración oral en la que participan las voces del pasado conjugándose el orden de la institución escolar con el espacio social, como encuentro y desencuentro con el otro.

Esta experiencia que proviene de una voz presente y es en el presente donde se lee e interpreta como un texto que constituye la trayectoria laboral como parte de la historia oral; se comprende desde esta experiencia hermenéutica el objeto pedagógico y contribuye al texto y la experiencia del investigador.

Subjetividad, memoria y relato son los ejes cardinales que permitirán explorar las reflexiones pedagógicas de los entrevistados.

## 1.1 Subjetividad

La historia oral descrita por Garay (1994) se concibe como una metodología para mantener el conocimiento de los hechos históricos percibidos por las personas que han dado su testimonio, (Baum, 1977). Se refiere a una forma subjetiva de hacer historia que recurre a la memoria y a la experiencia para acercarse al pasado.

También se define como una metodología para el estudio de cómo los individuos, los actores o los protagonistas capturan los eventos vividos y son afectados por los procesos y acontecimientos históricos de su tiempo. Las personas son fuentes privilegiadas porque se interrogan directamente a diferencia de las históricas como los archivos o documentos a los que también se les dirigen preguntas pero su respuesta tiene que indagarse.

Se trata de significar y re-significar los acontecimientos del pasado como sucesos de vida para que no se queden como letra muerta, sino como experiencias de vida pues la gente sigue inventando cultura como memoria viva.

La historia oral considera el ámbito subjetivo del ser humano que constituye la posibilidad de recuperar el testimonio de personas que vivieron y protagonizaron un hecho histórico, además, centra su análisis en la experiencia de esos actores sociales. Lo más importante es el impacto que los acontecimientos narrados tuvieron en la vida de los sujetos.

La historia oral se reconstruye (desde una perspectiva de un proceso continuo que no termina) con el recuerdo que hace memoria de la gente viva sobre su pasado. Esto ayuda a los individuos a comprender sus propias vidas, relacionando sus experiencias más significativas con la historia de la comunidad en donde viven y con el mundo que les rodea.

La historia oral se convierte en un sistema extractor de recuerdos, de ideas y memorias. Se puede aplicar a la pedagogía pues busca recolectar un material virgen que podría ser utilizado posteriormente en la investigación educativa.

Existe un componente subjetivo, propio del sujeto, al evidenciar que sus actos y sus prácticas tienen vida desde su interpretación del mundo y de las representaciones y significaciones que hace de sí mismo y de su relación con su entorno. La subjetividad son los ojos con los cuales vemos al mundo, lo interpretamos y actuamos en él. Para León (2004) la interpretación de un acontecimiento es sobre todo producto de la subjetividad y no de una pretendida objetividad o imparcialidad.

La historia oral es fuente objetiva de información porque habla de una experiencia que sobrepasa al sujeto que relata, como evocación transmite la dimensión subjetiva e interpretativa del sujeto y como reflexión contiene un análisis sobre la experiencia vivida.

Jáidar (2003) sostiene que la subjetividad se hace en el acto discursivo, en una narración de sí mismo, del otro, de los otros y del mundo, de su pasado, presente y futuro, en el aquí y ahora, en los discursos de los otros. Si bien la existencia del sujeto se sitúa en la irreversibilidad del tiempo, el tiempo de la subjetividad es el tiempo narrado; mediante el lenguaje se construye y significa la realidad. El conocimiento es la elaboración de discursos acerca de la realidad y al conocerla nos implicamos y la transformamos.

Con la subjetividad la investigación recupera las formas culturales y los procesos mediante los cuales los individuos expresan su sentido de sí mismos en la historia, de tal modo que la subjetividad tiene sus propias leyes, estructuras y recorridos; si el investigador reconoce la subjetividad y la separa de la información del entrevistado, percibe la especificidad del sujeto (Portelli:1984).

## 1.2 Memoria

La memoria es un cofre sellado, una tumba, una piedra muda que esconde sucesos, pensamientos, sentimientos, sensaciones, gestos, silencios. Al transformarlos en palabras, en voz alta o al escribirlos, se desentrañan sus misteriosos contenidos, sus sinuosas formas.

Recordar, como dice el proverbio, no sólo es un volver a vivir sino también un volver a morir, desvanecerse, desaparecer. Recordar y recordarse es -de diversos modos- ejercer una vigilancia sobre sí mismo, observarse a través del ojo del otro, un desmenuzarse y no siempre el resultado de ello es positivo. Con el recuerdo se construyen imágenes de nosotros mismos, se desmoronan; lo magnificado se minimiza, lo estimulante se vuelve doloroso, lo significativo, banal. (León, 2004).

Si tomamos en consideración lo que dice Ferrarotti (1981:83) que la historia es “una memoria colectiva del pasado, conciencia crítica del presente y premisa operativa para el porvenir” estamos de acuerdo que la historia oral desempeña un papel preponderante desde el punto de vista metodológico para <recurrir a la memoria> y trabajar mediante el recuerdo de las experiencias pedagógicas como saberes, conocimientos y experiencias de los maestros jubilados.

La historia oral en la pedagogía recupera la voz de los sectores sociales tradicionalmente excluidos como los maestros, recupera su lugar marginal, “sin historia”, sin testimonios escritos de sus vidas por carecer de acceso a los espacios de difusión para plasmar su experiencia escolar y de vida muchas veces considerada desdeñable.

Mediante la historia oral se busca replantear los ideales pedagógicos como ideales de vida en los que hay que educar, concebidos como <universales> y que son los <particulares> de cada cultura, cuestiones como la <autoridad> y la

<tradición> para la formulación de juicios mediante la conversación y el diálogo con el maestro como horizonte e influencia formadora.

Las voces de los maestros se rescatan en la historia oral como autoridad dialogante y con-viviente que orienta a los alumnos en virtudes como la prudencia, templanza, fortaleza y crítica para que se formen un criterio que delibere y haga juicios sobre las cosas que se estudian.

La historia oral recupera las experiencias pedagógicas de los maestros del pasado y la tradición que el ideal de la pedagogía moderna se propone olvidar para hacer de lo humano sólo <razón> como discurso triunfalista de la modernidad, que no toma en cuenta que todo proceso de humanización pasa por uno de educación que no inicia con la escuela sino en la casa y la lengua materna. La escuela actual tiene una concepción moderna que desecha la tradición y la historia oral y la convivencia.

La historia oral llena los silencios y las ausencias que el material documental contiene, aporta datos sobre los efectos de los cambios en la escuela y la familia, los hábitos, las costumbres, la vida diaria y la manera como son entendidos por la mujer y el hombre común y corriente, es decir, la percepción del sujeto sobre su entorno físico y social.

En la historia oral se contextualiza, existe una vinculación entre el sujeto y su momento histórico, su ideología, su manera de ver y vivir la vida. Así, a través de la historia oral, se abren nuevas ventanas de un mundo que muchas veces quedaba oculto detrás de los hechos que se nos presentaban como “objetivos”, o casi “naturales”, dejando escapar las propias experiencias de vida de las personas, de su mundo, como también de las propias contradicciones y ambigüedades, posibilitaba un acercamiento diferente a los sujetos y su cultura entendida como expresión de un modo de vida y una experiencia social.



Joutard (1986:265) dice que la memoria oral tiene un carácter no institucional, es decir, no tiene correspondencia con las normas, con las reglas, con el funcionamiento discursivo que rige a las instituciones. Es preferentemente anecdótica porque va asociada a lo metainstitucional.

Para Offe “metainstitucionalidad significa estar más allá de los regímenes controladores, normalizadores, disciplinadores, coaccionadores, homogenizadores del campo social en sus más diversas manifestaciones..., estar más allá no significa soberanía absoluta, sino autonomía” (1998:177), es decir trascender un ámbito basado en un orden legal, no justo y proponer otro espacio construido por formas alternativas incluyentes, creativas y racionalmente válidas.

Esta memoria oral se expresa en los sucesos, en los acontecimientos de los vínculos, de los sujetos comunes y corrientes, están más presentes en grupos ajenos a las personas que toman decisiones.

Por ejemplo en la escuela los maestros poseen un discurso que interpreta a la institución misma, éste por tanto se encuentra distanciado de los mandos directivos y en ese sentido poseen todo un contexto memorístico, tradicional, interpretativo de lo que podría ser la institución. De tal suerte que la oralidad nos lleva a la cotidianidad, al acontecer diario, a lo que esconde la rutina de los profesores y que ofrece una interpretación de su labor.

La memoria es un proceso activo donde se elaboran significados, guarda y da cuenta de lo revelador de la vida, a lo que se le da importancia, lo que tiene sentido. En cuanto a los procesos de memorización y rememorización, las teorías de la memoria nos enseñan que las cosas que captamos sufren una modificación en el momento de retroceder a la memoria, en el proceso mismo de su almacenaje, pero también en el momento de reproducirlos como recuerdos (Lindón, A., 1999).

### 1.3 Relato

La historia oral es un método, resultado de una técnica de entrevista, grabación y transcripción de la evidencia oral (Saltalamacchia, 1992), es el relato que refiere las experiencias con el contacto social, el entorno familiar, laboral, vecinal y escolar expuesto de manera voluntaria por los maestros entrevistados y el resultado y análisis por parte del investigador.

La historia oral es la comunicación de una sabiduría práctica, de un saber de vida y de experiencia que en este caso se refiere al campo pedagógico y que se apoya fundamentalmente en el relato que el docente hace de su vida, de su relación con la realidad social, de los modos como interpreta los contextos y define las situaciones en las que ha participado.

La historia oral permite indagar en la experiencia docente que no siempre se plasma en la formalidad del escrito pues la práctica del maestro por lo general se halla disociada de la investigación educativa.

Mi trabajo de tesis pretende rescatar un conjunto de opiniones articuladas y estructuradas que logren sumar y reunir algunas reflexiones pedagógicas que los informantes jamás expresaron de manera sistematizada y que en esta ocasión permitirá obtener una perspectiva de la docencia en un periodo determinado. Aquí radica la importancia de mi investigación pues a través del relato de la experiencia de los maestros jubilados, conoceremos parte de los saberes que fueron construyendo a lo largo de treinta años de experiencia docente.

La historia oral por ser la propia historia del actor es un mensaje vivo que nos dice qué significa ser ese tipo de persona; posibilita una exposición de las vivencias y experiencias del docente de manera espontánea, no se somete al rigor y orden que imponen los métodos tradicionales. Es un acto discursivo, en una

narración de sí mismo, del otro y del mundo, de su pasado, presente y futuro, en el aquí y ahora de la palabra, en las narrativas de los otros; o como dice Octavio Paz:

...para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia.<sup>1</sup>

El relato es un acontecimiento que deviene de la subjetividad y expresa imaginación, deseo, simbolismo, entre otras cosas, es parte de la creación de la fuente oral. “En la narración se exponen lo que los sujetos deseaban hacer, lo que creían estar haciendo y lo que piensan ahora que hicieron”. (Velasco, 1996:12).

La vida de una persona es una puerta que se abre hacia la comprensión de la sociedad en la que coexiste; la importancia de la historia oral radica en que su relato es transmisión de algo que no está en los libros, el contacto directo y personal con los maestros que recuerdan parte del pasado.

### 1.3.1 Tiempo y Espacio

El tiempo puede ser sólo un atributo de la organización de nuestros recuerdos y no una primigenia idea, todos tenemos la experiencia de recuperar sucesos en el orden en que ocurrieron porque así están registrados en nuestra memoria, este hábito aparece como una <ilusión cronológica> ya que nuestra capacidad de ubicar en el tiempo los sucesos, los hechos, no exige que los tengamos guardados o almacenados tal y como se han ido produciendo; su localización en el tiempo es el resultado de una reconstrucción sostenida en múltiples criterios, es decir, como asociación de acontecimientos, fechas, yuxtaposiciones temporales, edad del sujeto que recuerda, etc.

---

<sup>1</sup> Paz, O. *Piedra del Sol Cultura. Ciudad de México. 1957 s/p.*

A través de la historia oral es posible comprender las distintas etapas y periodos en la existencia de un profesor en su proceso de desarrollo conectando dichas etapas con el momento histórico y con su propia sociedad.

De Garay (1997) refiere que la historia oral implica revivir un pasado, su evocación va más allá de la reconstrucción de una época y de sus pormenores; los detalles son algo más que referencias temporales y espaciales, constituyen el marco de emociones, afectos, ilusiones, desilusiones, éxitos, fracasos, lenguajes corporales y no verbales de los que siempre se guarda memoria, pues en el inconsciente estos episodios se hallan presentes como si pertenecieran al día de hoy, al instante más próximo del diario acontecer.

El desbordamiento de estos estados anímicos y la gestualidad correspondiente al momento de grabar las entrevistas a los docentes, nos dicen que las historias no son cronologías lineales del pasado individual, sino la puesta en escena de momentos climáticos de la experiencia personal. Tanto el hombre como la mujer que recuerda ya no es la misma persona porque los años han pasado y sus puntos de vista han cambiado pero en el inconsciente las emociones no tienen espacio ni tiempo. Por eso cuando se piensa en emociones o vivencias pasadas, éstas se experimentan en el presente con la intensidad del ayer. (De Garay, 1997).

Por ejemplo el recuerdo de un maestro narra acontecimientos desligados del tiempo y del espacio y son procesos mentales que se dan en una dimensión no lineal, no lógica. Se trata de un plano que se trabaja con la subjetividad de las personas. Los recuerdos se tejen en el presente y cada vez que se narra un hecho se vuelve a reconstruir el pasado desde el tiempo del presente narrado.

La imaginación no pasa por la realidad anterior pues la asociación entre imagen y recuerdo es inevitable ya que la memoria y la imaginación hacen presente lo ausente y se separan mediante la dimensión temporal de la memoria,

por tanto no se experimenta directamente con las cosas del pasado sino a través del tiempo; la imaginación se asocia a lo irreal, virtual o posible, mientras que la memoria se relaciona con los recuerdos que se reconstruyen y reinterpretan.

El tiempo individual es la biografía de cada persona en particular que se refiere a un tiempo o una parte de su historia integrada por diferentes trayectorias o caminos reales, palpables, itinerarios visibles por los que se ha transitado en el transcurso de la vida.

La trayectoria no supone ninguna secuencia en particular ni una velocidad determinada pero sí se ve influida por lo que social y culturalmente se establece a cada una de esas trayectorias en relación con las etapas de vida o edad de cada persona; una historia es la conjunción del constante fluir de varias trayectorias como la personal, familiar, conyugal, escolar, social, laboral, etc.

El análisis de las relaciones educativas podrían mirarse como movimientos contradictorios, es decir, no lineales, mediante los cuales se construyen significados, se confirman lugares, se constituyen distinciones, se validan diversas estrategias de sobrevivencia, en fin, como espacios en que se crea una identidad grupal, magisterial y profesional que va más allá del trabajo con un contenido académico, incluye identidades, se dan y se establecen las diferencias, se delimitan las heterogéneas formaciones por las que ha pasado el magisterio, donde confluyen prácticas, tradiciones y regionalismos.

Por ejemplo el caso del sureste del Distrito Federal en donde se calcula que un 25 o 30% del magisterio según De Ibarrola (1997), vive en los pueblos de las delegaciones de Xochimilco, Tláhuac y Milpa Alta, en las que sus tradiciones religiosas y culturales constituyen relaciones educativas bañadas por la ideologización regional (rituales y fiestas religiosas, sentido de pertenencia, identidad y compromiso social con una cosmovisión religiosa, etc.).

Los usos y las percepciones del tiempo y del espacio permiten revisar los cambios y la continuidad en la historia de un individuo, de una colectividad; así a cada situación específica vivida (vgr. los recuerdos) es posible asignarle una interpretación que corresponda con los periodos de la existencia de ese individuo o colectividad.

Peroni (2003) señala que “la historia está en efecto sometida a un imperativo de coherencia. Consiste prácticamente en abrir un paso entre la perspectiva diacrónica en que están inscritas las etapas de una trayectoria y de una perspectiva por así decirlo sincrónica que es la del relato”. (p.31). Es decir la reconstrucción debe dar cuenta del aquí y ahora, de las prácticas y significaciones que el narrador hace de su tiempo y lugar, así lo que éste realiza es una reinterpretación, reconstruye su propia historia para darle sentido en función del contexto que integra la situación presente.

Otro argumento que menciona Ferrarotti (1983) es la relación entre texto y contexto, entre la percepción del sujeto de la historia y su vinculación con el ambiente contextual. La relación entre texto y contexto la realiza el individuo como parte de su proceso vivencial. La historia oral tiene la capacidad de expresar y formular lo vivido cotidianamente de las estructuras sociales, formales e informales, de ahí su aporte fundamental a la investigación social.

A través de la historia oral se captan los procesos sociales básicos de la interacción cotidiana; el tiempo y el espacio son fundamentales para entender las ideas de tradición y cambio que comparte el grupo social. Al respecto, González-Valerio (2004:36) dice que según Gadamer “se puede comprender el mundo que el texto abre por la continuidad y simultaneidad entre el presente y el pasado que se realiza con la fusión de horizontes”. La comprensión de ese mundo significa escuchar la tradición, escuchar algo que ella nos quiere decir. De tal manera que la comprensión hermenéutica es un proceso dialógico donde las costumbres, los

hábitos, las creencias son capturadas como un tú y para ello es necesario haberlas visto en otro.

#### 1.4 Hermenéutica

¿Cuáles son los aportes de la hermenéutica al campo de las Ciencias Sociales y particularmente a la pedagogía? Ricoeur (2001) establece una semejanza entre el texto escrito y la acción humana, sostiene que el acontecimiento humano se comprende como un texto mediante su interpretación desde una generalidad sobre lo humano, propone una interpretación disciplinada o cautelosa, concibe al texto como el campo propio de la interpretación que puede ser el campo de la educación.

Si el texto es el objeto de la hermenéutica puede serlo también de las Ciencias Sociales y de la pedagogía, los límites de la interpretación los establece el texto; para Ricoeur la hermenéutica es develamiento de engaños, pero desde una perspectiva restauradora que finca esperanzas con vistas a recuperar el sentido, la hermenéutica puede ser un recurso para tomar decisiones en el campo educativo de modo que no se caiga ni en el escepticismo y ni en el dogmatismo.

Para Ricoeur se hacen cosas sin saber por qué se hacen, el ser humano necesita tener un sentido, restaurar su sentido, el sentido del sentido aparente, la lectura hermenéutica del texto como acción educadora se comprende y restaura su sentido, así el maestro se puede abrir a ese mundo de la confrontación humana y ese es el sentido educativo de la hermenéutica.

La hermenéutica crítica de Ricoeur se diferencia de la hermenéutica ontológica de Gadamer (1999) que busca captar la genialidad y antepone <verdad> a <método>, es una perspectiva filosófica romántica, mientras que Ricoeur no

confía en la genialidad y desde una perspectiva estructuralista no desestima el método.

La diferencia entre la oralidad (Gadamer) y la escritura (Ricoeur) es que la escritura refiere más a un mundo. En el discurso oral el interlocutor es una persona y en la escritura es una tercera persona, esto significa que permite una universalización de la experiencia humana.

El proceso del diálogo propuesto por Gadamer tiene una dimensión ontológica pues constituye el ser mismo del hombre, de modo que la lógica de la pregunta y la respuesta es el reflejo lingüístico del ser dialogante. El diálogo es la experiencia del mundo que incluye la tradición, este contenido y su lenguaje son inseparables de la conciencia histórica.

Por consiguiente en el diálogo no se trata de entender al interlocutor, sino de entenderse, ponerse de acuerdo. El diálogo se convierte así en algo que cobra sentido propio y en el que los interlocutores con-vienen, fusionándose así en el sentido común.

Gadamer marca tres momentos de la hermenéutica: la comprensión del mundo que el texto abre que en esta investigación se refiere a las diferentes informaciones de los maestros entrevistados, sus interpretaciones a través de las creencias y prácticas pedagógicas, así como la comprensión que cada uno le otorga a dichas prácticas ya que cada experiencia puede ser leída e interpretada de distintas maneras.

Por tanto hacer hermenéutica con la historia oral es un proceso que consiste en comunicarse, en relacionarse con la historia de cada docente, recreándola. El proceso se describe así:

- a) Establecimiento de una relación de amistad, de confianza y de cercanía con la persona que relata su historia.



- b) La grabación de la historia narrada.
- c) La transcripción detallada de la historia oral.
- d) El encuentro de cierre a manera de entrevista profunda, con la persona que cuenta su historia.
- e) Las discusiones interpretativas del grupo de investigadores.

En esta parte del proceso donde el investigador interpreta, se da propiamente la hermenéutica, es aquí donde se relacionan los elementos empíricos y teóricos del estudio. Al revisar parte de las historias narradas, el investigador también mira su propia historia, realiza un ejercicio de introspección, se confronta con lo que él es o ha vivido.

Hay un espacio hermenéutico que transforma al investigador en investigado. Es decir en cada interrogante hay un punto de vista del que pregunta, hay una interpretación del hecho social y pedagógico, el investigador no sólo estudia a los otros sino también a sí mismo. A través de la hermenéutica se llega a interpretar aquello que sostiene una realidad desde la experiencia vivida en relación con el otro. Así el pensamiento se da entre dos.

En una historia de vida cobra importancia no la historia en sí misma sino la trama que devela. En ella está lo más significativo y las claves interpretativas, las cuales se descubren desde la relación que se produce entre quien relata la historia y quien la escucha, quien al mismo tiempo la interpreta.

Por lo tanto la interpretación emerge de la hermenéutica, del choque, confrontación o contrastación de las prácticas pedagógicas y de los cuestionamientos e interrogantes que surgen viviendo la narrativa de la historia. Se pierde la individualidad en esa relación mutua.

Las pasiones y las sensaciones son las que finalmente mueven a los hombres y a los pueblos, las que dictan la crónica y la interpretación de los eventos. Asimismo representan testimonios para conocer las prácticas sociales de una cultura, ya que se pueden leer como textos llenos de significado o como referentes

de procesos sociales. Contribuyen con sus evocaciones a la construcción de la memoria colectiva. El hecho es que en los relatos siempre se proyectan las relaciones individuo-sociedad pues las historias no se dan en el vacío (De Garay, 1997).

#### 1.4.1 Relación entre investigador e investigado

Los estudios sociológicos que relacionan los contextos históricos y la vida de las personas han desarrollado el paradigma teórico-metodológico de la historia oral. El término <historia oral> se refiere no sólo al relato en sí, sino a toda la información acumulada que en esta investigación es la vida profesional de los docentes.

La perspectiva metodológica de la historia oral es un modo de entender la vida de los maestros en la escuela. Analizar su la historia es entonces realizar un estudio dinámico de las historias individuales en su contexto histórico.

Como método de investigación en el escenario de las metodologías cualitativas, el método de historia oral se presenta como una herramienta de aprehensión y comprensión de fenómenos psicológicos, sociales y pedagógicos que permite conocer las realidades de los maestros a partir de la narración que hacen a través de la entrevista a profundidad.

En la historia oral el investigador es solamente el inductor de la narración, su transcriptor y el encargado de revisar el texto, tanto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevista como el responsable de sugerir al docente entrevistado la necesidad de cubrir los espacios informativos olvidados. También establece las convenciones del texto: puntuación, representación de los énfasis, los silencios, las dudas, así como la transcripción del habla del sujeto.

Todos estos elementos propician la empatía o antipatía del entrevistado y el entrevistador que la historia oral como acto comunicativo, advierte y recupera para conformar la historia, donde las emociones se ponen de manifiesto. Por tal motivo las respuestas que se obtengan en la entrevista dependen en gran medida del entrevistador, de la empatía que se establezca entre ellos, de la transferencia y de su respeto por el entrevistado.

En esta interacción dialógica se construyen lazos emocionales como la confianza, el interés, la consideración y se ponen en juego la paciencia, la tolerancia entre otras cosas, como pensamientos encontrados, la atención, la desatención, la dispersión, los deseos, las repulsiones, etc. Sin embargo el entrevistador debe tener cuidado de no influir con sus juicios e informaciones en el testimonio que se produce.

Existen muchas verdades a medias respecto a la objetividad y la cientificidad que establece este ejercicio de técnica de investigación, debido a que el investigador es un ser humano que trabaja sobre las relaciones con otros seres humanos, y por tanto no puede deshacerse de todas sus creencias, prejuicios, cosmovisión e inclinaciones aunque trate de actuar de manera razonada y conciente a fin de que todo ello no invada sus interpretaciones, así la subjetividad y la interacción entre el investigador y el docente forman parte de la entrevista.

Por consiguiente un enfoque cualitativo que sitúe en un mismo plano al investigador y a los maestros se hace necesario. Y junto con ello aunque se lleve un cuestionario definido, al momento el docente puede sugerir ciertas modificaciones, así como la realidad también se impone a la guía de las entrevistas.

La historia oral pretende responder a un problema en el proceso de la investigación, a una serie de hipótesis y a preguntas importantes del propio investigador; pero los maestros muestran otras realidades, otras formas de ser y

de hacer que permiten la exposición de sus vivencias y experiencias de manera espontánea.

En la historia oral se presenta un trabajo de construcción textual que une temáticamente un discurso basado en sesiones de entrevista entre docente e investigador, es decir, recoger, construir, deconstruir y presentar de tal manera que respete la literalidad de las intenciones y motivaciones del entrevistado.

Según Folguera (1994:85) los entrevistados deben tener las siguientes características:

- ❖ Capacidad de recordar lo más significativo del periodo en estudio.
- ❖ Capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia y sobre la realidad colectiva.
- ❖ Habilidad para entender la dimensión social de los propios recuerdos y situarlos en un determinado contexto histórico.
- ❖ Capacidad para percibir matices, detalles y reproducirlos.
- ❖ Predisposición para expresarse con claridad y orden.
- ❖ Poseer el interés y el placer por recuperar los recuerdos.

La herramienta fundamental de la historia oral se construye mediante la recuperación de testimonios por medio de la técnica de la entrevista a profundidad, es una actividad circular en la que hay una retroalimentación que va del entrevistador al entrevistado.

### 1.5 Las Trayectorias laborales como un método

Las trayectorias laborales como un método permiten la reconstrucción de reflexiones pedagógicas con docentes jubilados puesto que relatan su vida

profesional y se comprende mediante la interpretación hermenéutica con nuevos sentidos y significados.

A través de este método cualitativo de investigación se pudo penetrar al espacio de los saberes, experiencias y recuerdos de los conocimientos de los maestros jubilados acumulados a lo largo de tres décadas de trabajo continuo.

Schwarzstein (2001) presenta la historia oral como una técnica específica de la historiografía contemporánea, la ubica como parte de los desarrollos de las técnicas y objetos que en la presente investigación se remite a la memoria e interpretación de los maestros jubilados entrevistados a través de treinta años de servicio docente.

La tradición oral es el primer contacto entre los maestros para comprender el sentido de la práctica y la experiencia profesional, para significar el contexto al que se enfrentan en un primer momento, por esta vía conocen su escuela, su colonia, su comunidad, su patria chica; esta cadena integra, el conjunto de la gran oralidad histórica que vive el magisterio y que se retransmite de generación en generación, y de esta manera se constituye y se redimensiona la pedagogía.

El método de la historia oral es sincero porque obliga a descubrirnos, no permite esconderse tras el pretendido cientificismo y neutralidad de instrumentos considerados como objetivos, propicia el análisis de los relatos personales que dan cuenta de la vida y de la experiencia de los docentes a fin de reconstruir una parte de su historia.

En esta investigación a través de la historia oral se establece una interacción con los informantes, de tal manera que se registra la forma en que se expresan y usan las palabras; la modulación de su voz permite reconocer ciertos estados de ánimo como la alegría, la tristeza, la nostalgia y todo ello proporciona mayores contextualizaciones de algunos eventos de sus trayectorias.

La historia oral es un recurso renovado y revalorado mediante el cual se han desarrollado enfoques cualitativos que facilitan la comunicación entre los diferentes agentes de la investigación social. Según Martinelli (1994) la investigación cualitativa tiene dos presupuestos: el primero reconoce al sujeto en su singularidad pues permite que se revele en el discurso y la acción en el contexto de su vida, en el segundo se reconoce la importancia del conocimiento de la experiencia social del sujeto.

Para Ferrarotti (1989) los métodos cualitativos son herramientas necesarias para el estudio de lo social; en el caso de la historia oral, uno de los principales argumentos es que el hombre no es un dato sino un proceso, el cual participa de manera creativa en su cotidianidad, esto es, lo social contiene una historicidad.

El proceso es algo inacabado, relativo, lo que es hoy mañana significa otra cosa. El concepto de proceso conlleva una idea de cambio, de transformación, de movimiento porque el presente se reconstruye de manera continua.

Lo que se busca es colocar las voces de los sujetos en el ámbito de lo público, conocer los significados que atribuyen a su experiencia y cómo viven su vida, traspasar la descripción para comprender los significados, buscar a los sujetos y sus historias.

De ninguna manera implica desconocer al sujeto en su estructura, ni las condiciones materiales de existencia. Por el contrario se trata de analizar cómo esa estructura repercute en la vida cotidiana del sujeto y cómo el sujeto produce y se reproduce en esa estructura, pero dimensionándolo desde lo cotidiano, desde su propia experiencia.

Fue así que la oralidad abrió posibilidades para la reconstrucción histórica de sectores que no comunican su experiencia por escrito, son sujetos invisibles como los obreros, los campesinos, las mujeres, los maestros, ciertos grupos étnicos, el

ciudadano común y corriente; agentes que aportan mucho y son parte de ese entramado social.

## 1.6 Técnicas de investigación

La historia oral supone una aportación innovadora a la investigación a través de la entrevista a profundidad que recupera la fuente oral y el discurso, la palabra o la voz ordinaria de los maestros puesto que lo que se busca es la recuperación de su experiencia como un campo de conocimiento social y pedagógico fuera de lo institucional y lo oficial.

La técnica utilizada en este trabajo es la entrevista a profundidad porque es un recurso con el que se indaga a fondo en el contexto de la conversación, los saberes y concepciones que integran la experiencia docente.

El investigador o entrevistador pregunta y conduce el discurso hacia los temas de su interés, sin embargo el entrevistado, al elaborar su propio discurso oral, aporta nuevos elementos y esto hace que el entrevistador modifique las preguntas que originalmente se había propuesto hacer con la intención de enriquecer la información.

La historia oral produce una creación debido a la vinculación que se genera entre investigador-investigado en la construcción de la narrativa para la producción del testimonio.

Por su parte Aceves (1991) ilustra el ejercicio de la historia oral con cuatro maneras o estilos de concebirla y practicarla:

1. El estilo archivista y documentalista. La historia oral significa crear y organizar archivos de documentos escritos procedentes de entrevistas

grabadas para su futura utilización. Por ejemplo en esta investigación se realizó la grabación de las entrevistas que permitieron diseñar un archivo específico por cada uno de los participantes.

2. El difusor populista. Su postura es dar a conocer al pie de la letra la información recogida, la sistematiza, ordena, expone y narra los sucesos sin variar la lógica del contenido de los testimonios. Por ejemplo cuando los entrevistados se refieren a su experiencia personal, a su trabajo laboral, a su vida misma.
3. El reduccionista. El investigador toma sólo algunos elementos de la evidencia oral ya que lo más importante son los argumentos teóricos que él mismo expone y se convierte en un complemento de la evidencia cuantitativa tradicional. Por ejemplo se logró obtener mucha información acerca de las experiencias de los sujetos, de la que sólo se tomó una parte de sus conocimientos y experiencias pedagógicas.
4. El estilo complejo e integracionista. Considera a la fuente oral en sí misma, el entrevistador recoge, critica la fuente, la analiza, la interpreta y ubica históricamente los testimonios y evidencias orales. Complementa las fuentes orales con las fuentes documentales tradicionales; explicita su perspectiva teórico-metodológica del análisis histórico pero sobretodo está abierto al contacto interdisciplinario. Considera a la historia oral como una renovación de las concepciones del quehacer del investigador con sus sujetos y problemas de investigación. La historia oral es una relación de mayor calidad y profundidad con las personas entrevistadas. Este tipo de investigador considera a la evidencia oral como una fuente muy importante de la experiencia humana.

Para ordenar la información obtenida de las entrevistas, se utilizó cada una de estas prácticas sin embargo se hace mayor énfasis en el uso del estilo complejo e integracionista debido a que se recupera la información proporcionada para



conocer las reflexiones pedagógicas, los saberes y conocimientos que seis maestros jubilados construyeron a lo largo de su trayectoria laboral y la contrastación con ciertos postulados teóricos de algunos estudiosos en materia educativa.

El método de la Historia Oral con cada uno de los componentes que lo integran y que se han expuesto aquí, ofrece a la investigación un conocimiento de carácter social que se expresa mediante las trayectorias laborales a través de la entrevista a profundidad y que serán las voces con las que dialoguen las elaboraciones teóricas expuestas en el siguiente capítulo.

A través de la historia oral se logró reconstruir las trayectorias laborales a partir de sus narraciones o recuentos de los saberes, conocimientos y experiencias de los maestros entrevistados.

Como producto de los diversos encuentros que se tuvieron con los maestros investigados, se tiene mucha información acerca de sus narraciones, sólo se retomó lo referente a su práctica docente con la finalidad de reconstruir parte de sus trayectorias laborales.

## Capítulo II

### El campo educativo y pedagógico

La discusión que se muestra en este capítulo permite orientar la investigación, impactar en la manera en que se entiende, analiza, interpreta y se presentan las reflexiones de los maestros.

La idea del concepto que se trabaja es el de los conocimientos cotidianos asociados a la práctica y la experiencia docente como conocimientos pedagógicos que junto con las teorías más formales integran el campo de la pedagogía, esto es lo novedoso de la tesis porque reivindica el estatuto de la práctica como un conocimiento pedagógico.

#### 2. 1 El discurso pedagógico

En este capítulo se plantea el tema de la teoría pedagógica desde la perspectiva de la racionalidad, las teorías y la práctica educativa puesto que esta investigación contrasta los saberes pedagógicos expuestos por los maestros entrevistados con algunos planteamientos teóricos.

El primer nivel alude a la <racionalidad discursiva>, con esta discusión se asume que no existe una sola postura cuando se trata de ciencia social, por consiguiente cuando el tema es pedagogía y el objeto pedagógico, si no hay una sola pedagogía no hay una concepción única acerca de la educación.

El conocimiento que se tiene sobre la educación, sus instituciones, prácticas, el profesor y el alumno, es un conocimiento en el que subyace una perspectiva de la ciencia social, así como de la pedagogía y de su objeto que se debate con otros puntos de vista sobre la disciplina que conciben al objeto desde otra mirada.

El segundo nivel de discusión tiene que ver con la <función de la teoría> en la pedagogía, el campo se integra por diferentes teorías pedagógicas que se vinculan con la disciplina y con la práctica, pues en ésta se hallan razones para la elaboración teórica.

Las teorías pedagógicas se construyen de acuerdo a las diferentes perspectivas asociadas a la racionalidad discursiva de la pedagogía, contribuyen al conocimiento que se tiene sobre el objeto y se debaten con otras teorías elaboradas desde otras perspectivas.

El tercer nivel de discusión se refiere a la práctica educativa y supone una posición con cierta idea de pedagogía y cierta elaboración teórica, es la discusión sobre la <práctica docente> en el contexto de la institución y el currículo.

La práctica es <docente> si se circunscribe a la institución escolar y al currículo, es <educativa> si se halla en otros contextos como la familia y la sociedad, la práctica <educativa> abarca a la <docente> puesto que en la escuela ocurren prácticas semejantes a la familiar y a la social; esta investigación se orienta más a la <práctica docente>.

La práctica enriquece, cuestiona o interroga a la elaboración teórica y a la racionalidad discursiva de la pedagogía, así como la racionalidad configura la práctica a través de la teoría; <racionalidad>, <teoría> y <práctica> son niveles de discusión y comprensión vinculantes que hacen de la pedagogía un escenario de debate al interior del campo disciplinario, es por ello que en cada uno de los niveles que se trabajan en el capítulo se hace referencia a los otros dos niveles.

El primer nivel de discusión que tiene que ver con la racionalidad del discurso pedagógico, se puede apreciar mediante la denominación que hacen Carr y Kemmis (1978) de las perspectivas o modelos positivista, interpretativo y crítico.

### 2.1.1 El modelo positivista

La perspectiva positivista le otorga a la pedagogía un estatuto científico a la manera de las ciencias naturales, el objeto pedagógico se explica científicamente y la pedagogía se designa como una <ciencia de la educación>.

Desde esta perspectiva, como sucede en las ciencias naturales, el objeto se concibe como una cosa objetiva, el método para explicar el objeto es el <científico o experimental>, que produce conocimientos objetivos y neutrales respecto al sujeto o la posición del investigador.

El conocimiento pedagógico en el contexto de la investigación educativa sigue una lógica deductiva, parte de una hipótesis que contiene al menos una ley concebida científicamente, se confronta experimentalmente y se confirma o no de acuerdo a las leyes causales objetivas y empíricas.

El modelo positivista observa la práctica docente como algo que se puede investigar objetivamente, pues se concibe como ajena o extraña a profesores y alumnos.

Desde este punto de vista la investigación consiste en explicar y demostrar una ley causal, esto significa que la causa es necesaria y suficiente para que ocurra un fenómeno educativo, la relación entre causa y efecto es invariable y uniforme.

La función de la teoría desde la perspectiva positivista consiste en formular leyes de carácter causal para explicar por qué y cómo suceden los fenómenos educativos; de tal forma que se pueden manipular o controlar mediante su evitación o provocación, aumento o disminución.

El conocimiento que proporciona cualquier explicación positivista del campo pedagógico sirve para predecir el mismo hecho que explica, la explicación y la predicción se corresponden entre sí. Explicar un fenómeno educativo también tiene como propósito identificar cómo se puede realizar su control técnico.

La práctica docente consiste desde esta perspectiva en el ejercicio de ese control sobre los fenómenos, convirtiéndose así en una acción meramente técnica, con un fuerte contenido de racionalidad instrumental.

Este planteamiento supone la división entre teoría y práctica; se abre notoriamente la distancia entre el sujeto-investigador, teórico en el campo de la investigación educativa, sustentada en su conocimiento científico sobre el proceso educativo, que define normas o recomendaciones <únicas> a seguir, para un logro eficiente de los fines educativos a la manera de una prescripción.

Mientras que los sujetos educativos se hallan en un papel pasivo, en el sentido que sólo tendrán la tarea de acatar las decisiones, en cuanto los medios y fines que han diseñado “expertos”.

Carr y Kemmis (1988) plantean la importancia de que en este modelo de investigación el sujeto se convierta en un investigador ya que “... tanto la investigación educativa “pura” como la “aplicada” exigen una capacidad científica considerable (lo que) implica que las únicas personas competentes para tomar decisiones acerca de las políticas y prácticas educativas son las que han adquirido dicha capacidad.” (85-86).

Desde esta perspectiva la formación del profesor requiere de un conjunto de conocimientos específicos y diferentes a los que posee, que devienen de la práctica diaria en su labor educativa; los objetos y los problemas de investigación, que puede conocer y resolver, no necesariamente deben tener relación con esa práctica educativa.

Los nuevos conocimientos que se producen de los profesores y de los “expertos” en investigación, pueden orientar la definición de los objetos y problemas dignos de ser investigados.

De otra manera los objetos y problemas abordados en la investigación educativa, serán ajenos al profesor y su práctica, como asuntos generales con aplicación y expresión en cualquier lugar y en cualquier tiempo.

### 2.1.2 El modelo interpretativo

Por otra parte en las ciencias sociales en general y la investigación educativa en particular, se realizan estudios bajo la óptica de las hermenéuticas que da lugar al modelo interpretativo. Algunas referencias son la hermenéutica romántica, con Dilthey y Weber entre otros, la fenomenología social de Schutz, la sociología de conocimientos de Berger y Luckman y las filosofías subjetivistas.

El modelo interpretativo se opone al positivista, pues el objetivo de la ciencia social interpretativa es de “revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas” (Carr y Kemmis, 1988:105).

Desde esta perspectiva la teoría es particular para cada contexto, no se rige por leyes exteriores a los sujetos, sino que busca hallar los significados, lo que tiene un sentido práctico, sobre todo para el sujeto que produce y sostiene ese significado en la acción.

La teoría se propone que el sujeto reflexione como contribución a su proceso de formación para el ejercicio de su <deliberación práctica>, cuando tiene

diferentes opciones de acción posible en una situación determinada; se trata de saber cuál de todas será la que mejor expresa los propósitos del ejercicio docente.

La <deliberación práctica> le permite cambiar sus concepciones y prácticas al comprender reflexivamente, tanto las posibles opciones de su acción, como el comprender sus significados y sus intereses.

Se trata de un proceso de cambio mediante la persuasión racional, ya que los sujetos siempre se hallan en libertad de decidir cómo cambiar sus concepciones y prácticas desde sus propias deliberaciones como parte del proceso de investigación.

El modelo interpretativo puede ser de mucha utilidad para que los profesores realicen investigación sin alejarse de la práctica; las premisas epistemológicas, teóricas y metodológicas de la perspectiva hermenéutica posibilitan un acotamiento al ejercicio docente.

El modelo busca respetar la lógica de los significados, posibilita una reconstrucción descriptiva e interpretativa de las prácticas en uso desde una óptica que considera los saberes de los profesores y de los alumnos.

La investigación se articula al sujeto, toma y responde a sus significados de una manera coherente y después le hace una devolución de los posibles significados de sus acciones, así como las principales opciones de acción alterna.

El profesor-investigador parte de esos significados y busca comprender e interpretar el sentido que tienen las acciones humanas para los sujetos particulares que las ejercen en esta dirección, se implica con su objeto de investigación, define intenciones, voluntad y significados a las acciones que emprende.

Fernández (2007) afirma que en la actualidad, estas posiciones teóricas y epistemológicas, se complementan desde una argumentación que niega los <exclusivismos>.

Esto quiere decir que la ciencia social ni es absolutamente positivista ni sólo interpretativa sino que se constituye con los más claros aportes de estas dos posturas. Este planteamiento de complementariedad se fundamenta en el modelo social crítico.

El campo pedagógico por tanto se integra en el ámbito de la investigación educativa por los modelos positivista, interpretativo y crítico; cada uno contiene premisas que aquí se consideran de relevancia por sus aplicaciones en la educación, así como por el papel y lugar del investigador en el proceso investigación.

### 2.1.3 El modelo crítico

Este modelo se propone superar al positivista e interpretativo mediante su síntesis, retoma algunas de las premisas que considera válidas de cada una de ellos. Acepta del interpretativo la idea de que la vida social y por tanto la educación no puede explicarse con leyes universales; comparte del modelo positivista la idea de que la fuente de los significados subjetivos es externa a los actos individuales.

Por tanto las intenciones de los individuos se encuentran definidas y/o limitadas por las situaciones socio-históricas, económicas y políticas, que configuran el contexto en el que se ubica el sujeto actuante. (Carr y Kemmis, 1988).



El modelo crítico concede que en las ciencias sociales y en particular en la investigación educativa, se debe partir de las categorías interpretativas de los sujetos. Por lo tanto una de las fuentes básicas para el trabajo en el campo pedagógico, se halla en las concepciones que los sujetos tienen de sí y de su propia práctica.

Las determinaciones contextuales del modelo crítico, posibilitan los medios para diferenciar los significados e interpretaciones que no correspondan a una realidad de las prácticas y situaciones concretas que los sujetos viven.

En este sentido el modelo crítico permite identificar los elementos de alienación, que constituyen los discursos emitidos por los practicantes de una actividad social concreta como es la educación.

La teoría en el modelo crítico busca identificar aquellos aspectos de la estructura socio-histórica que producen esas distorsiones o alienaciones en los significados de los sujetos.

El propósito de la teoría es mostrar los aspectos de orden social, hacia los cuales los sujetos han de dirigir su acción transformadora, desde los estructurales que producen una acción no consciente de los sujetos que les impiden tener una libre autodefinición de su acción.

Por tanto cualquier tentativa de transformación no sólo debe ir dirigida al entendimiento, sino también al cambio de las situaciones contextuales que producen esa distorsión entre la acción y su interpretación.

El propósito de la teoría social crítica no se limita a resolver los problemas de la educación desde formulaciones técnicas que se aplican en la práctica, tal y como la plantea el positivismo; tampoco desde un mejor entendimiento entre los

sujetos, como lo sostiene el modelo interpretativo; sino que busca una transformación en el entendimiento como de la acción misma de los sujetos.

Desde esta perspectiva lo deseable es que los sujetos de la educación se convirtieran en investigadores, como medio de una comprensión y transformación de las prácticas y problemas educativos.

No se puede asumir que los implicados en las prácticas educativas asuman un lugar y papel pasivo en el proceso de investigación, se requiere participación y compromiso en esta tarea.

De acuerdo al modelo positivista para que el profesor realice tareas de investigación y construya así <conocimientos educativos>, como recurso o no, para resolver problemas en torno a la práctica educativa, se requiere que deje de ejercer y pase al ámbito -distinto- de la investigación.

Y desde el modelo interpretativo las concepciones y prácticas se convierten en objeto de investigación, como vehículo de auto entendimiento de los propios sujetos implicados para mejorar su comunicación.

Se coincide más con la investigación educativa concebida como reflexión crítica sobre la práctica, para identificar las lógicas, contradictorias o no, posibles distorsiones o no, de sus concepciones y prácticas, si corresponden o no a sus intenciones.

Sobre todo que el profesor-investigador identifique las condiciones contextuales que definen y limitan sus intenciones, de su entendimiento y su práctica, como punto de partida para la transformación de las mismas intenciones; la comprensión de la práctica está asociada a los cambios sociales en los que se halla implicado.

Las razones prácticas, así como las intenciones y las técnicas que de ello se deriva, en otras palabras todo el aparato técnico instrumental, práctico e intencional, responde a un planteamiento teórico derivado de cierta perspectiva del campo pedagógico, sea que se conozca o no que se explicita o no.

La teoría tiene razones prácticas para su elaboración y esto constituye consecuencias en el debate de las diferentes perspectivas teóricas de los modelos aquí planteados, así como en la instrumentación práctica de las diferentes teorías, se plantea a continuación cómo se articula la teoría con la disciplina y con la práctica.

## 2.2 La función de la teoría en el discurso pedagógico

Fernández (2005) sostiene que la pedagogía se compone por teorías pedagógicas que, a su vez, se integran por diferentes interpretaciones acerca de la educación. Evidentemente las diferentes teorías pedagógicas se construyen de acuerdo a los modelos o perspectivas asociadas a la racionalidad del discurso pedagógico. Por ejemplo en el modelo positivista, se halla la <teoría científica de la educación> que se compone por diferentes interpretaciones conocidas como las <ciencias de la educación>, se trata de una <pedagogía científica>.

Desde esta perspectiva la teoría es el producto de un trabajo de racionalidad que se asocia con el <conocimiento científico>. Es un tipo específico de conocimiento, aunque no todo conocimiento se considera necesariamente una elaboración teórica. Para Goetz y LeCompte, “existen varios tipos de teorías, elaboraciones o niveles teóricos: las grandes teorías, los modelos teóricos, las teorías formales y las teorías sustantivas” (1988:140).

Las <grandes teorías> se refieren a proposiciones y conceptos abstractos entrelazados con gran consistencia, que explican y predicen grandes categorías

de fenómenos; aluden a un sistema universal de enunciados en las ciencias naturales accesibles a la exploración experimental.

Los <modelos teóricos> consisten en proposiciones interrelacionadas de forma flexible a modo de un paradigma; son perspectivas teóricas dentro de una misma disciplina, se requiere de la correspondencia entre los modelos teóricos y los hechos observados.

Las <teorías formales> se refieren a la experiencia que se elabora conceptualmente, el énfasis se encuentra en la capacidad de especificar <variables> que suponen determinantes de un fenómeno en una disciplina, se trata de conceptos que configuran una disciplina.

Las <teorías sustantivas> también conocidas en filosofía como “teoría del conocimiento”, consisten en el análisis más o menos sistemático, de un conjunto de conceptos relacionados, considerando ciertos hechos como las ilusiones-desilusiones o decisiones-indecisiones; se asocian a los significados cotidianos que los sujetos dan a sus acciones.

Fernández coincide con Goetz y LeCompte (1988) en la idea del campo pedagógico como la integración de diversos tipos de teorías pedagógicas, la ciencia y/o la(s) ciencia(s) de la educación es una de ellas, sostiene que “el discurso de la ciencia de la educación ha sido usado por pedagogos positivistas para “superar” el discurso “no-científico” que históricamente había constituido la pedagogía. La pretensión de estos pedagogos fue pasar a nombrarse científicos de la educación” (2005: 143).

El autor no se queda con la tesis sobre la integración de diversas teorías en el campo pedagógico, se pregunta si pueden existir otros conocimientos que no tengan el nivel de teoría, se plantea si la pedagogía solo está constituida por teorías pedagógicas.

Se trata, nos dice, de “otros” conocimientos “no-teóricos” asociados también al discurso del saber que forman parte del campo pedagógico, puede tratarse de los <conocimientos cotidianos> derivados de la práctica de los profesores.

Por tanto la pedagogía está constituida por la suma de <conocimientos pedagógicos cotidianos> y <teorías pedagógicas> y no necesariamente ello implica una tajante separación entre el conocimiento cotidiano y algunos “tipos” de teoría. Por ejemplo el concepto de <teorías sustantivas> de Goetz y LeCompte (1988) articula la idea de conocimiento cotidiano con el concepto de teoría.

Desde esta perspectiva cierto tipo de teoría pedagógica podría ser el producto de un proceso de sistematización que se hace desde y con los conocimientos cotidianos; por tanto apoyándonos en Goetz y LeCompte y en acuerdo con Fernández, sostenemos que sí existen teorías sustantivas en la pedagogía.

¿Cómo contribuye el conocimiento cotidiano derivado de la práctica docente y la experiencia escolar al campo pedagógico? El conocimiento cotidiano no corresponde a ningún tipo de teoría pedagógica, debido a que la teoría más cercana a la práctica -la teoría sustantiva-, debe ser el producto de una acción intencionada para sistematizar rigurosamente el conocimiento que se deriva de la experiencia.

Para Carr y Kemmis el conocimiento cotidiano consiste en “el comportamiento de los seres humanos (...) principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones tener un sentido para quienes las realizan” (1988:102).

Desde este punto de vista en toda práctica educativa existe un contenido asociado al sentido que los actores le imprimen. Estos contenidos son

precisamente <los conocimientos cotidianos> que en última instancia, son interpretaciones que tienen los actores educativos acerca de la educación.

Por tanto los <conocimientos cotidianos> acerca de lo educativo pueden ser parte de las diversas interpretaciones que constituyen el campo de la pedagogía. *El conocimiento cotidiano de los maestros sobre su práctica, tiene el carácter de conocimiento pedagógico.*

Si los conocimientos cotidianos son de orden pedagógico y dan cuerpo a lo que se conoce como teoría sustantiva, entonces no se puede desestimar la práctica de los educadores en el campo pedagógico.

La racionalidad del discurso pedagógico particularmente desde la perspectiva crítica propuesta por Carr y Kemmis (1988) y con la que se coincide en esta investigación, abarca los aspectos sociales, históricos, económicos y político-institucionales en los que se inscribe la producción del conocimiento cotidiano concebido aquí como conocimiento pedagógico.

No se trata solamente de la teorización del conocimiento cotidiano como conocimiento pedagógico, sino del abordaje social de ese conocimiento, pues no se puede desarticular de sus condiciones histórico-sociales.

El conocimiento pedagógico asociado a la teorización, así como el conocimiento cotidiano de la experiencia docente, consideran las determinaciones sociales, económicas, históricas y políticas que van configurando concepciones, percepciones y afectos en los sujetos que definen modos de relación con el contexto.

Se trata de incorporar la <subjetividad> en la producción del conocimiento pedagógico que desde la perspectiva positivista, se supone podría distorsionar la

necesaria "objetividad" del conocimiento, se busca responder teóricamente a la producción del conocimiento pedagógico.

Una reflexión teórica sobre el conocimiento pedagógico debe considerar las elaboraciones teóricas y conceptuales, así como los conocimientos cotidianos asociados a la práctica docente y la experiencia escolar, sus articulaciones y complementariedades, al igual que sus desfases y desencuentros, sin dejar de respetar también sus propias especificidades.

No se comparte la idea de la práctica como una aplicación de la teoría a la manera de la perspectiva positivista, pues se trata de un ámbito que tiene sus propios sentidos asociados a los sujetos que la producen y al hacerlo producen conocimiento pedagógico determinado socialmente, económica e históricamente; la práctica es referente o punto de partida para <producir>, <cuestionar> o <interrogar> a la teoría pedagógica y por ello es una fuente importante de conocimiento pedagógico.

La práctica docente y la experiencia escolar tienen su propia autonomía aunque sea "relativa", permiten repensar la teoría, matizarla o cambiarla en forma radical, es el examen de lo particular frente a la tendencia a la generalidad homogeneizadora de la teoría.

Esto quiere decir que el trabajo de un profesor privilegia la singularidad de un grupo o clase y de un alumno, cuida que no sea obstruido por la generalidad del discurso teórico; por medio de la práctica se <reinventa> en lo cotidiano toda la teoría pedagógica.

Berger y Luckman (1993) conciben al objeto pedagógico desde la dimensión subjetiva y simbólica, así como la función de la teoría vinculante con la práctica. Se colige de su contribución que la institución escolar es un mecanismo de control social, que a su vez está restringida y controlada socialmente; sus

prácticas son de dominio público, la autoridad que ahí se ejerce es un proceso de ordenamiento y control instituido legítimamente que rinde cuentas a la sociedad.

El maestro es representante de la autoridad, del ordenamiento y control que dicta el mandato social, por tanto no puede actuar de manera independiente, sino desde la tipificación que le otorga la institución; entre más institucionalizada es su función más difícil se hace, más pública, sometida a más contradicciones.

Por ejemplo cada vez menos el maestro puede tomar decisiones sobre la disciplina en un marco de autogestión ya que tiene la mirada de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, de los padres de familia, por ello el maestro es una autoridad pero sin autoridad.

Berger y Luckman cuestionan la creencia en algo superior a lo humano en sus construcciones e invenciones, las instituciones en general y particularmente la escolar, sirven al control, valoración y legitimación de la autoridad, pero no necesariamente esto conlleva a la dicha y bienestar de los maestros y alumnos, así como todos los implicados con la institución escolar.

¿A qué se debe esta necesaria restricción, inherente al ordenamiento y control social, hasta la conformación de la institución; la necesidad por así decir, de la institucionalización, que busca afanosamente que todo pase a dominio público?

Aquí radica la importancia de la subjetividad asociada a los sentidos que el sujeto le imprime a sus acciones y que hace distinción de lo humano respecto del resto de los mamíferos; el hombre *tiene* un cuerpo y *es* un cuerpo, está conciente de que tiene un cuerpo a su disposición y que, a diferencia de los animales que tienen instinto-dirección y objeto, el hombre no tiene dirección por lo que se inscribe en un caos, por eso es necesario el orden y ese orden es el orden social.



El animal depende del ambiente, mientras que el hombre lo modifica para su propio ordenamiento, imprime orden para sobrevivir. Primero es el caos, después es el orden que socializa, por lo tanto, la naturaleza humana es un hecho social que se construye por medio de la norma y la constitución del sujeto, que pasa por el proceso de socialización inherente a la educación.

El ascenso y constitución de lo humano por medio de la socialización y la educación, abarca solo aquellos actos que se hacen históricos, culturales o sociales y se expresan como prácticas sociales y/o educativas con cierta lógica discursiva.

Este es el caso de la educación entendida como la capacidad de apropiación de los bienes culturales de la comunidad humana, así como de la función de la teoría pedagógica que consiste en la reflexión de la educación para la transmisión, conservación y transformación de lo humano; no se trata sólo del acto educativo sino de su simbolización.

Desde esta perspectiva la teoría pedagógica contempla como es que el ser humano se forma y transforma su carácter o modo de ser y de comportarse, esta reflexión afecta, mueve o estimula en tanto que sólo el ser humano es capaz de cambiar y cambiarse.

La teoría pedagógica consiste en un trabajo de reflexión acerca de la educación: sus finalidades, principios y saberes en que la práctica educativa se fundamenta; su función es repensar la educación como formación, transformación y renovación de lo humano desde la acción educativa.

La teoría pedagógica es un “un cuerpo de saberes derivados de la experiencia o acción pedagógica reflexionada de manera crítica, esto es, una reflexión sobre la acción capaz de localizar sus puntos de vacío, de opacidad y de negación y contradicción y, también, capaz de reconocer e interpretar sus fuentes

fundamentales, los discursos en los que se inscribe o de los que deriva sus preocupaciones, esto es: su historia.

Así la construcción de la teoría pedagógica puede caracterizarse como el proceso en el que la acción pedagógica se interroga a sí misma, para historizarse, constituirse en su propio sujeto histórico y reconocer los fines y principios que la orientan.” (Cantón: 2003: 51).

De acuerdo con Berger y Luckman (1993) hay acciones sociales y educativas que difícilmente se pueden reflexionar cuando la institución deja abiertos ciertos espacios en la aplicación de la norma, no hay posibilidad de simbolizarlo todo y eso da lugar al intersticio; por ello la pretensión educativa es que la norma abarque todo, aunque no siempre consigue que las prácticas educativas queden exentas de los intersticios.

Los huecos se abarcan por el imaginario pues la imaginación es intersticial, pero una vez que se simboliza por medio del acto creador que consiste en la reflexión y elaboración teórica a la que se incorpora la subjetividad, se instituyen prácticas *con sentido* para quienes las ejercen.

La institución de la práctica como acto creador por medio de la simbolización, supone que *significa algo para el sujeto*, así como cierta ruptura en la función social que reproduce la restricción, la desdicha y el malestar que aliena al sujeto de sí mismo, de su propia objetivación y subjetividad.

No se trata de negar la norma o desafiarla sino que, desde el marco del ordenamiento social, en el que se inscribe la institución escolar, el sujeto produzca cambios desde su propia objetivación y subjetivación, que lo lleven a instituir prácticas con el otro, que le impriman sentido propio a su biografía profesional y personal.

Al maestro le resulta ajena su práctica en gran medida porque el currículo no lo comprende, en tanto que no forma parte de su objetividad y su subjetividad; le es <extraño> como dice William (1998), y no consigue interrogarlo. Sin embargo preguntarse sobre lo extraño, a través de una distancia metodológica por así decir, ayuda a la comprensión de lo que le implica en alusión al intersticio, para la formulación de un acto creador.

En realidad lo extraño -intersticial- no es excepcional sino se trata de generalidades puestas en una particularidad; la representatividad se la da la particularidad descrita y la simbolización del intersticio, que supone la institución de *prácticas con sentido objetivo y subjetivo* para el sujeto que van configurando a la teoría pedagógica al poder nombrar, escribir o pensar lo que se hace, pero sobre todo lo que mueve en la subjetividad del sujeto aquello que se hace; por ejemplo, lo que significa para el sujeto <educar>, el maestro se separa o distancia y comprende en tanto que se mira y se escucha.

Pasillas (2002) advierte una cierta <arquitectura> en la teoría pedagógica. “El hombre, la sociedad, los conocimientos (...), el desarrollo de los individuos, el aprendizaje y la enseñanza” (p. 5), se trata de elementos estructurales comunes en forma de planteamientos relacionados explícitos o subyacentes que se construyen en el campo pedagógico en torno a la educación, aquí se circunscriben al currículo, la institución y la investigación educativa.

La teoría pedagógica tienen una reflexión antropológica en tanto que promueve una concepción de lo humano, es el caso del humanismo que produce un cierto <malestar en la modernidad> con la pretensión del vaciamiento de los sentidos asociados a la subjetividad, mediante el consumo de tecnologías y significados provenientes de la racionalidad instrumental o científica de la educación.

Este “humanismo” se debate con el humanismo que hace crítica a la modernidad, a la manera de un anti-humanismo que se propone recuperar desde la subjetividad, los sentidos de la formación o de la educación de lo humano, mediante la integración crítica de la tradición y el pasado, asociadas a la estructura socio-histórica que deviene del modelo crítico de la pedagogía.

Desde este punto de vista lo humano es algo más que razón, orden y estructuración; es también historia, estética y mito, por tanto la educación recupera esta dimensión subjetiva y objetiva de lo humano, se trata de la integración crítica de la tradición al discurso científico de la modernidad.

La teoría pedagógica también se forma desde la concepción relativa a las relaciones entre la educación y la sociedad; el debate se centra en la educación como vehículo de transformación de la sociedad, mediante una teoría-crítica de la pedagogía, o bien como el mecanismo <adaptacionista> al mandato social a través de una teoría científica de la educación que hace prescindible la elaboración teórica de la pedagogía.

La teoría crítica de la pedagógica supone oposición a la modernidad educativa para no perder los sentidos de la formación de lo humano, que preserva y transforma la sociedad y hace contrapeso por así decir, a los excesos de la racionalidad científica en educación.

En el sentido inverso la modernidad mediante el discurso de la educación científica, que prescinde de la reflexión pedagógica, configura lo que debe ser la escuela y la educación sin que sea posible transformación alguna.

Los conocimientos que se enseñan en la institución escolar es otro de los elementos estructurales de la teoría pedagógica, que se vincula a las relaciones entre la educación y la sociedad y las concepciones sobre lo humano.

Evidentemente una teoría científica de la educación produce conocimientos desde esta racionalidad para su distribución, mediante un currículo predominantemente científico, para responder a las necesidades racionales, tecnológicas y de consumo de la sociedad moderna.

William (1998) continúa la discusión de Berger y Luckman (1993) referida a la creencia en algo superior al hombre en las construcciones e invenciones humanas, pero ahora la acotamos al currículo por su relevancia en la teoría pedagógica como teoría curricular.

La comprensión del currículo pasa por categorías particulares hacia las universales, no es de la categoría universal <currículo> como se revisa el currículo, sino se ven las categorías particulares para entender la universalidad; como el sujeto, el currículo es creado por esa invención humana y no hay algo universal o superior ni a uno ni a otro.

En el currículo se identifica una necesidad de control social como base histórica de los medios de producción de acuerdo a Lundgren (1992), al ser concebido como tal, en la teoría curricular surge el problema de la reproducción, el de cómo reproducir lo que se quiere reproducir. El currículo se plantea y también se concibe como texto, en tal representación hay códigos que pueden ser restringidos o ampliados, en el primer caso se limita el potencial del conocimiento de los sujetos a través de la selección de los contenidos.

Este tipo de códigos se dirige a quienes serán los encargados de reproducir, en tanto que los códigos ampliados se orientan a quienes tienen más posibilidades de ampliar su conocimiento, es decir, a los productores de cultura. Esto abre claramente el camino a la división social del trabajo y las desigualdades.

Desde este punto de vista el problema de la pedagogía tiene una base materialista, porque los procesos de producción y reproducción cultural y social, se

llevan a cabo por medio de la educación, ya que la humanidad no puede existir sin la transformación de los recursos naturales en recursos sociales.

Los procesos de reproducción consisten en socializar a los sujetos en la lógica en que se produce una sociedad, que es la lógica de la división social del trabajo; esto es lo que busca perpetuar la reproducción; unos lo determinan, otros lo reproducen. Los sujetos de la educación se van posicionando en la fuerza social del trabajo que es simbólica. En las teorías curriculares que hablan de la reproducción como son los planteamientos de Lundgren y William, se reconoce que la base histórica es la fuerza de trabajo y que el motor de la historia es la producción.

Por su parte Apple y Barry (1998) sostienen que la historia curricular y el control social, son subyacentes en los procesos de reproducción social y reproducción cultural. La reproducción cultural es piramidal, hasta arriba se encuentra las ciencias duras y más abajo las ciencias sociales, el arte y el deporte, esta estructura piramidal se entrecruza con la estratificación social y su división social del trabajo.

Las instituciones de la reproducción cultural y la reproducción social ya no están solo en la escuela, sino en las grandes compañías e industrias que producen conocimientos e investigación, las universidades solo validan lo que ahí se produce.

El currículo selecciona contenidos y fines, desprende qué conocimiento se tiene que distribuir y para qué, además hay una organización del conocimiento que depende de la reproducción social, por último el currículo indica un método. En el análisis del currículo, se debe considerar al menos tres dimensiones: selección y fines, organización que responde a la selección y fines, parte de la organización son los horarios y tiempos destinados a cada asignatura y el método que indica cómo se enseña.

El método tiene que ver con legitimidad y tradición vinculadas a la producción y reproducción social y cultural, por eso el cómo es muy importante. En el método está el vaciamiento del discurso del propio profesor, también en las formas de concebir el <deber-ser>, se juega en el trabajo y el discurso pedagógico y se liga a la reproducción social y cultural.

La escuela legitima la hegemonía social, cultural y económica a través del currículo y de los conceptos de ciencia y hombre, por medio de la imposición de significados y la pretensión de <formar ciudadanos> como trabajadores eficaces con pertenencia y garantía de la reproducción.

La clase media es la que hace el currículo y se propone que aquellos a quienes se dirige el currículo sean como los que lo hacen. La formulación del currículo es control disfrazado del <lenguaje científico>; no se trata solo de homogeneizar una sociedad, sino estratificarla en clases legítimamente. Lundgren (1992).

Desde el punto de vista de la institución, la escuela busca que el mundo se mire con determinadas maneras; la <forma de ver el mundo> se conoce como <ideología>, que nos hace admirar determinados oficios y profesiones y despreciar otros, se trata de una <falsa conciencia> en la modernidad.

La cultura escolar no necesariamente pasa por un planteamiento crítico de la pedagogía, sino como <reproducción ideológica> en forma de <valores sociales y culturales>, se reclama al conocimiento científico, pero se refuerzan las ideologías de la modernidad, la tensión se encuentra entre formar un ciudadano moderno a partir de la institucionalización y control, pero con propósitos formativos y humanos.

Los planteamientos de Stenhouse (1984) sobre el currículo, hasta cierto punto son opuestos a los de Lundgren (1992) en tanto que lo concibe como

condición de su propia producción, la pregunta es cómo se produce el currículo y desde dónde se produce.

En los años sesenta se pone en entredicho el sistema educativo en México, pues se cuestionan los planteamientos de los treinta donde se funda una teoría curricular. La distancia entre los treinta y los sesenta fortalece esta teoría pedagógica y es esto lo que aquí se cuestiona, el problema de la racionalidad técnica que concibe al profesor como un operador.

La profesión docente es técnica y valoral, práctica y axiológica y esto la complejiza; lo técnico es poco definido y tiene más peso lo axiológico. Es por ello que las prácticas pedagógicas son complejas, *los maestros apelan a razones prácticas y son renuentes a la teoría, la razón práctica tiene más peso que la teoría, se desconoce que las teorías vienen de razones prácticas.*

Pero una teoría pedagógica crítica, supone la producción y distribución de conocimientos que abarcan la dimensión de la subjetividad, así como la función mediadora del maestro, respecto al modelo o la obra, que a la manera de un artificio pedagógico, coloca al alumno frente a los horizontes deseables para la formación.

Este debate se expresa por medio de la oposición entre dos discursos básicamente; por un lado la modernidad con la pretensión de formar una ciudadanía acrítica, que privilegia la racionalidad técnica, tecnológica y objetiva, que halla sus argumentación en la lógica científica, a través de las <ciencias de la educación> o de la <pedagogía científica>, de la uniformidad y la normatividad, con fines asociados a una política social y económica.

Por otro lado el discurso que hace crítica a la modernidad, que se propone su transformación, mediante la prioridad de lo humano y su formación o educación;



la pretensión es un ser humano crítico-pensante en cuanto a su posición en el mundo social que lo configura y que él mismo construye.

Se alude aquí a su historia y tradición, a la subjetividad que define su propia identidad, a la singularidad, así como a la contribución de la problemática social, se busca la formulación de propósitos comunes mediante la diferencia, a través de la pedagogía que hace crítica, reflexión y contribución a la educación, desde otros criterios de racionalidad como la crítica.

La oposición no necesariamente es irreconciliable puesto que los conocimientos que privilegian la crítica y transformación, no excluyen la idea de que la formación de lo humano deba desestimar todo lo proveniente de la modernidad.

La discusión se centra en la opacidad y supeditación de lo humano, su pasado, tradición y subjetividad, al discurso de la política económica de la modernidad y su legitimación, a través de la racionalidad científica de la educación.

La investigación cualitativa de Jackson (1990) que utiliza las entrevistas como vehículo para la comprensión de lo que sucede en las aulas, destaca las condiciones de la enseñanza y la psicología de los profesores de primaria, así como las tensiones entre los adultos y los niños en el marco de la institución escolar.

El autor observa ausencia de vocabulario y simplicidad conceptual, sostiene que los maestros evitan palabras o ideas elaboradas, tienen una sencilla visión conceptual, se apoyan más en la intuición que en una racionalidad para el conocimiento de lo que sucede, su actitud es dogmática y no confrontan sus prácticas con otras alternativas.

La preocupación central de los profesores es la experiencia concreta, su discurso se sitúa en la inmediatez; el apego sentimental por su trabajo sobrepasa lo normal, se parecen a sacerdotes, terapeutas o médicos. No echan mano de la razón, no tienen una visión intelectual y horizontes más amplios.

Las entrevistas colocan la investigación frente a tres escenarios, con base en la paradoja que supone que se trata de profesores considerados como destacados.

El primer escenario es que la interpretación es incorrecta, el segundo es que los profesores no son tan destacados, y el tercer escenario es que su discurso no sea tan indeseable, sino una virtud pedagógica en tanto que, después de todo, la clase no es y no tiene que ser un discurso ordenado.

La aparente simplicidad conceptual se puede tratar de una habilidad para sortear las dificultades de la clase; su eficiencia no pasa por la racionalidad, la abstracción o la intelectualidad pedagógica, sino por su presencia ligada a su imagen y al modo de establecer vínculos afectivos.

Su actividad asoma a cierta racionalidad, piensa en diferentes situaciones cuando no está activamente ocupado con sus alumnos, es lo que se conoce como <enseñanza pre-activa>, mientras que la actividad directa con los alumnos se conoce como <enseñanza inter-activa>, donde destaca la espontaneidad o inmediatez del comportamiento.

La incertidumbre y confusión respecto a la clase tienen un sentido, pues suaviza si así lo desea, el impacto de la institución, con su actitud poco metódica e idealista.

Jackson (1990) argumenta que es el maestro quien humaniza la institución deshumanizante; conoce a sus alumnos y se preocupa por ellos, acompaña sus

progresos y fracasos; el profesor da sentido al alumno y el alumno al profesor; personifica la virtud y el conocimiento, hace los planteamientos pedagógicos humanos y falibles con los que se identifican los alumnos.

Es el maestro quien muestra los niveles de teoría y práctica, por tanto se puede concebir también como currículo, no solo porque no puede desconocer que existe, sino porque asume una posición como referencia institucional simbólica.

El profesor en tanto currículo, no se separa de la relación de la institución escolar con la sociedad; todo elemento del currículo es una producción social como lo es el maestro; el currículo-maestro es, en el sentido más amplio, organización y control, representación -simbólica- en tanto que presenta lo presentado y no como orden social, sino casi como natural.

La interpretación que Delamont (1984) hace a los datos de diversas investigaciones cualitativas, confirma que el rol del maestro es difuso, en tanto que está más orientado al control que a la enseñanza, la situación del trabajo tiene rasgos de aislamiento, urgencia y autonomía; su recurso principal es el conocimiento; su referencia y perspectiva son sus colegas; su principal preocupación es formarse una opinión sobre sus alumnos y decidir solo sobre ellos.

El currículo-profesor es también ideología y política, como es producción y reproducción; su definición tiene que ver con problemas éticos, axiológicos e institucionales. Está en los planes y programas, pero también en las prácticas en intención, pero no como modelo, sino como hipótesis que se verifica y autoriza en la práctica.

La intencionalidad pedagógica supone que los fines y propósitos son elegibles, el diseño curricular abarca una perspectiva antropológica y sociológica en tanto que la concepción de lo humano y de lo social se inscribe en la intención

pedagógica y en la dimensión de la práctica que corresponda al nivel de su intención.

Lo que tiene que ver con el qué, cómo y por qué del conocimiento es curricular, aquí se coincide con Stenhouse (1984) en el planteamiento de que el maestro y el alumno son protagonistas del currículo, así como en que se conciba como una hipótesis para seguirse trabajando y discutiendo cómo está formulada la intención.

En la medida que el maestro interroga el currículo, se mira y se escucha en él y lo hace propio de su objetividad y subjetividad, piensa, nombra o escribe su práctica; en esa medida el alumno gana.

Si la intención es finalidad se pueden variar los medios, pero cuando el maestro se extraña o distancia del currículo, sólo fortalece lo técnico y se acaba la discusión y el debate, esto quiere decir que la práctica aislada desconoce el orden hipotético.

En educación el ideal filosófico en el sentido de hombre-sociedad no es lo mismo que el ideal pedagógico, conocido como proyecto curricular; el ideal filosófico alude a ciertas aspiraciones de hombre-sociedad impuestas por la producción y reproducción cultural.

Este ideal es inalcanzable, su renuncia es inminente mientras que el pedagógico es realizable y se expresa a través de los fines y medios educativos. El proyecto curricular tiene que ser corroborado en la práctica inacabada, mientras que con el ideal se cree que el fin no se debe mover.

Desde el punto de vista de Stenhouse (1984) se busca responsables del fracaso educativo, sin cuestionar los fines y los medios a través de explicaciones

absurdas, porque el proyecto curricular se concibe como un ideal acabado y no un proyecto perfectible e inacabado.

Los ideales educativos son punto de partida para la configuración de las teorías pedagógicas en tanto que son marco referencial de trabajo y elaboración de propuestas pedagógicas, el supuesto es que toda teoría persigue un ideal educativo determinado, pero puede suceder que una teoría pedagógica plantee esos ideales educativos.

Las teorías pedagógicas se fundamentan en un ideal educativo establecido, pero se hace necesario advertir cómo surgen los ideales educativos o cómo se establecen y cuál es su relación con las teorías pedagógicas.

Para Heller (1977) hay valores del género humano que consisten en un conjunto de intereses comunes que no pertenecen a una sociedad específica o una época particular, sino que han sido producidos por muchas culturas y en muchos lugares, donde se coincide para su establecimiento y difusión. Se trata de valores relativamente incuestionados impulsados por la modernidad.

La autora sostiene que además de estos valores, existen concepciones sobre la realidad, que dan forma a diferentes maneras de explicar el mundo. Su carácter es de fundamento para las distintas interrogantes y problemáticas que se plantea el hombre, condicionan las formas de relación; se trata de conceptos básicos como <ahora>, <antes>, <bueno>, <malo>, <enfermo>, <débil>.

Son un conjunto de categorías que se movilizan de manera inconsciente o consciente para establecer cierta relación con el mundo o la realidad; además son un sustrato de conocimientos que, a la manera de categorías básicas del saber, se comparten con los contemporáneos y posibilitan el intercambio y desarrollo de más conocimientos.

Estas concepciones constituyen el modo de pensar, sentir y relacionarse con el mundo vigente y por eso se dice que se trata de la <cosmovisión> de una época, como es el caso de la racionalidad científica de la modernidad.

Además de los valores de género y las cosmovisiones, existe otro nivel menos abarcador, pero todavía muy amplio, que se refiere a la cultura dominante o los elementos culturales que se reconocen como legítimos por una o varias sociedades.

Son conocimientos, valores, fines, intereses, costumbres y formas de relación, que expresan los saberes de los grupos sociales predominantes en una sociedad y época determinada.

Se diferencian de los anteriores en que tienden a percibirse <naturales>, hasta cierto punto como los vigentes, los que han superado a los que se usaban anteriormente, como pueden ser las formas de relación entre las generaciones, o los conocimientos y prácticas cotidianas más convenientes en tanto validados para ese momento.

Tienen una vigencia más restringida en relación a los valores del género humano y las cosmovisiones que también tienen un fuerte grado de legitimidad, lo que los constituye como relativamente incuestionables, pero se pueden caracterizar como la cultura de un pueblo, de una sociedad, en determinada época.

Por último la autora hace referencia al conjunto de condiciones, intereses o necesidades actuales que pueden ser de orden económico, político, cultural o ecológico entre otros, en los que se juegan habilidades o conocimientos.

En la suma de estas problemáticas destacan con mayor importancia ciertos aspectos sobre otros hasta constituirse con mayor relevancia social; estos saberes de distintos niveles: genéricos, culturales, de cosmovisión o de condiciones

vigentes, no se producen en el campo pedagógico, tampoco los inventa o los crea un pedagogo o un filósofo, sino que son producto social, del género humano, de los pueblos y las sociedades humanas.

¿Cuál es entonces su relación con las teorías pedagógicas o más precisamente con los ideales educativos? La pedagogía es el campo disciplinar que organiza y expone estos conocimientos, saberes y valores en términos propiamente educativos.

En otras palabras la pedagogía toma del saber social e históricamente relevante lo más reconocido y difundido y lo ordena en dimensiones específicamente educativas.

A su vez las teorías pedagógicas recuperan el saber socialmente establecido como valoración, prácticas o conocimientos y lo traduce en intenciones a conseguir a través de acciones educativas estableciéndose como ideales educativos.

Un ideal educativo expresa aspiraciones políticas, económicas o ecológicas, pero pedagógicamente, en el sentido educativo, porque tiene la intención de formar lo humano mediante ciertos procedimientos. Otros campos como el político o el económico que también devienen del saber y la práctica social, tienen su finalidad y su modo de operar distinto al de la educación.

En ello consiste la tarea sustantiva de la teoría pedagógica, en definir y organizar el saber social en términos de formación expresado en enunciados educativos en los que subyace la intención pedagógica, es este el lugar de la pedagogía en la práctica educativa.

### 2.3 La práctica educativa en el discurso pedagógico

Para el modelo interpretativo y particularmente desde el punto de vista de Gadamer (1999) la educación libera lo humano del pensamiento racional del positivismo *siempre que abarque la verdad de la ciencia y la verdad de la tradición*, el autor designa al concepto de educación la idea de <formación> que ha conservado su significado de ascenso hacia la humanidad, está estrechamente vinculado al concepto de cultura, que distingue el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas.

Formación remite a la idea de <imagen> imitada o <modelo> por imitar que deviene de la tradición y el pasado, se cristaliza en el presente y se proyecta en el futuro, se forma, conserva y transforma lo humano construido. Es un logro histórico en la construcción de lo humano, en tanto es la conservación de algo que se ha construido y se viene construyendo, por tanto, es aquello de lo que se apropia la pedagogía en tanto que formula a la educación un trabajo de apropiación o comprensión que da un sentido a lo humano.

La educación en tanto formación hace posible que el ser humano retorne a sí mismo o mire críticamente por así decir, sus pensamientos, significaciones y afectos, su propia subjetividad, al tiempo que los objetivos privados pasan a una generalidad; es tarea de la pedagogía que la educación o la formación de lo humano se plantee estos propósitos.

Desde el punto de vista de la perspectiva interpretativa de Gadamer, la educación tiene una concepción humanística que recoge la tradición y el pasado que la modernidad y el pensamiento racional del positivismo rechaza.

Snyders (1972) sostiene que hay una mentira en el rechazo de la educación tradicional; reivindica, en el debate de la escuela tradicional y la escuela moderna



o escuela nueva,<sup>2</sup> el papel del maestro en su función necesaria de mediación para la estructuración del sujeto, es una mediación con modelos e ideales de la cultura humana.

La disciplina escolar se justifica a la luz de la intencionalidad; cuando el alumno se acostumbra a observar determinadas normas estrictas, que le impiden liberarse de su espontaneidad y sus deseos, se asegura la vía de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo; si las normas se quebrantan, el castigo tendrá la función de someter nuevamente a las exigencias.

La escuela tradicional se propone “conducir al niño hacia las mayores realizaciones de la humanidad como son las obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaboradas, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros” (Snyders: 1972:15).

Se trata de enfrentar a los jóvenes con los grandes artistas y científicos de la humanidad, considerados como los maestros de la civilización universal, impulsar en los alumnos el deseo de alcanzar las grandes realizaciones humanas.

---

<sup>2</sup> El movimiento conocido como Escuela Nueva, nace en el último tercio del siglo XIX y se ha desarrollado a lo largo del XX, con el propósito de reformar la escuela tradicional, mediante métodos activos que tienen como punto e partida los intereses del niño.

Su propuesta se caracteriza por una gran variedad de actividades, por la disposición y uso de los materiales más diversos para el aprendizaje y la aplicación de nuevas técnicas e instrumentos.

La disciplina se produce como resultado del trabajo bien organizado, por la comprensión de las necesidades individuales y colectivas. El propósito es llevar a los alumnos a la formación de hábitos con los que se pueda asegurar la organización del trabajo, de tal manera que los niños sientan la responsabilidad de la tarea encomendada.

La Escuela Nueva se manifiesta claramente a favor de los niños; las nociones de confianza, respeto y libertad que se le confieren al niño en particular, se extienden al resto de los escolares que conforman la clase; sin embargo, este grado de autonomía y autogobierno que se les permite es variable, según los autores, quienes defienden la supresión de la autoridad adulta en el contexto escolar y fuera de él. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un acontecimiento del presente, brindándole al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente.

La educación tradicional consiste en formar una relación entre los alumnos y los maestros de la “civilización universal”; desde esta perspectiva, educar es seguir modelos, sujetarse a ellos a través de la función del maestro; sometiéndose a él es como los niños se someten a los grandes hombres de la humanidad, por lo que en su función subyace una figura en la que se concreta cierta representación de estos modelos.

No es la obra en cuanto modelo o ideal de la cultura humana la que por sí sola educa, sino que es necesario pasar por la institución escolar y por la función mediadora del maestro que dan la espalda a la vida por así decir, al educar para preparar al alumno para la misma.

El sentido de <educar> desde el punto de vista de la tradición y el pasado de la perspectiva interpretativa de Gadamer y crítica de Berger y Luckman, consiste en saber por qué se hacen las cosas que se hacen; el maestro y el alumno necesitan tener un sentido o restaurar su sentido; el maestro puede comprender y restaurar el sentido de sí mismo; se puede abrir a ese mundo de la confrontación humana.

La escuela desde esta perspectiva no tiene que ver con el placer y la felicidad, sino con la trascendencia de los propios límites; superación, alegría, desarrollo de la propia personalidad; este es el objeto de la educación en un sentido ideal. El modelo es el motor para que el sujeto se conozca a sí mismo; el modelo es certeza, modelo en tanto modo de proceder, es horizonte, ideal; no tanto desde el punto de vista de la prescripción de lo humano genérico.

El modelo-ideal es un artificio pedagógico que orienta la acción y lleva al sujeto a otro lugar validado, no se trata de la opinión y la ocurrencia del maestro; aquí se coincide con Snyders en que la escuela nueva se propone la fantasía de que el alumno por sí solo puede llegar a la trascendencia.

Desde el punto de vista de la educación tradicional, para que ocurra el acto educativo, la escuela debe tener como condición la diferencia entre el contenido de la enseñanza y la opinión del maestro. El maestro tiene que trascender la opinión personal para poder educar, sin el contenido su práctica se vuelve autoritaria, o bien se convierte en un mediador inconsistente.

La afectividad del maestro en la educación tradicional se orienta más hacia el modelo; su trabajo se esfuerza por llevar al alumno al modelo, la mediación consiste en atraer al alumno hacia el modelo; cuida críticamente que su relación con el alumno no se pervierta, mediante la atracción por él y no solo por el modelo.

Si se juega la afectividad maestro-alumno, el artificio pedagógico cae hacia el autoritarismo o la laxitud y el acto educativo no se produce; esto es lo que ocurre en la escuela nueva impulsada por la modernidad, el maestro se antepone, desde la opinión y la afectividad como <facilitador> del contenido.

Con el discurso pedagógico podemos apreciar que la expresión <educar>, no se refiere solamente al acto de <prescribir> o <mandar> autoritariamente, como se le acusa indebidamente a la educación tradicional.

Una conclusión es que las contribuciones al campo pedagógico desde la teoría curricular, el análisis de la institución y la investigación educativa, así como el esclarecimiento de la escuela tradicional, ofrecen una importante revaloración de la singularidad del objeto pedagógico.

Estas aportaciones configuran diversas teorías pedagógicas desde distintos ángulos al interior de la disciplina y desde otras disciplinas que hacen contribución al campo, y su integración es lo que da cuerpo a la pedagogía.

Las teorías pedagógicas que aquí se han referido particularmente al currículo, la institución y la investigación educativa, definen la articulación de la

pedagogía con la educación, así como su reivindicación con la tradición y el pasado que tiene una dimensión objetiva y subjetiva.

Se reitera con estas afirmaciones que no puede haber educación sin reflexión, como no puede haber práctica educativa y/o docente concebida como conocimiento, sin una elaboración pedagógica, que se oriente al discernimiento del sentido que da lugar a la formulación de conceptos alrededor del objeto pedagógico.

Los componentes estructurales de las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, en la que subyace el tipo de humanismo de la educación, la relación educación-sociedad, los conocimientos y las nociones sobre la enseñanza y aprendizaje, expresados en el currículo, son un conjunto de categorías básicas de gran utilidad, para comparar las posturas <positivista>, <interpretativo> y <crítico> de la pedagógica.

El campo pedagógico, como ya se ha sostenido, es escenario de debate de las diferentes aproximaciones que resultan puntos de vista diferentes o hasta opuestos sobre la problemática de la educación, que se hallan en la discusión sobre los aspectos a privilegiar en el campo, en este caso, la adaptación del ciudadano a la modernidad o la formación de lo humano.

La educación no necesariamente se refiere a procesos amplios de transmisión social intencionados o sistematizados, puede ser un acto espontáneo o informal, designado también como <difuso> o <asistemático> (Fernández: 2005).

La educación informal puede instituirse como acción sistematizada o techné, en tanto conocimientos y habilidades, para ello requiere de cierta reflexión del quehacer pedagógico que ocurre en una temporalidad.

La educación intencional o sistematizada que aquí llamamos <formal>, evidentemente que ocurre temporalmente antes de la reflexión consciente propia de la tarea pedagógica y la determina, en otras palabras, la educación es anterior a su teorización pedagógica.

La tarea educativa ocurre primero y después su teorización “hasta producir un concepto acerca de la esencia y método de la educación que en el curso de la historia se convierte en teoría pedagógica y se recoge más tarde por las nuevas generaciones que construyen nuevas experiencias para reformar la teoría inicial.” (Cantón: 2003: 48).

En suma la pedagogía ofrece al campo de la educación el espacio de elaboración, por el que sus sentidos pueden ser conocidos incluso replanteados. Su impacto es en el orden de lo conceptual, pero al devenir de la reflexión sobre la práctica, su conceptualización está siempre frente a la acción educativa.

La pedagogía es un recurso del campo educativo; es a través de la disciplina como se construyen los sentidos de la educación, sus planteamientos y replanteamientos desde una cierta idea de sujeto, métodos educativos, sociedad y educación.

Si se asume la pedagogía como la integración de diversas teorías pedagógicas que interpretan la educación, incluyendo los conocimientos cotidianos que se derivan de la práctica y la experiencia escolar en el contexto de la educación formal, se puede concebir la disciplina como un campo plural y abierto que define la educación desde el planteamiento de al menos una teoría pedagógica.

## Capítulo III

### Historia de vida de los informantes

En este capítulo se presenta un fragmento de la historia de vida, con base en la información fui reconstruyendo las trayectorias laborales de los maestros participantes que da cuenta de su historia personal en el contexto de la familia de procedencia, sus principales influencias así como de su contexto social y sus determinaciones económicas y culturales, en las que se jugaron las circunstancias para la elección de la carrera en la escuela Normal.

Se comenta además sobre la situación actual de cada maestro en cuanto a su familia y a las actividades que realizan. Se guarda la confidencialidad de los informantes y se usan pseudónimos. Algo común a todos es que viven y estudiaron la Normal en el Distrito Federal, se jubilaron durante el segundo semestre del 2009, sus ingresos económicos provienen principalmente de su pensión, gozan de buena salud y se encuentran satisfechos de haber contribuido a la educación primaria de muchas generaciones.

#### 3.1 El “güero”

Es uno de los hermanos más temperamentales algo así como muy explosivo, aunque parece ser que casi todos sus hermanos poseen un temperamento muy similar, será posiblemente porque sus padres eran maestros y ambos poseían ciertas características de liderazgo, de rasgos autoritarios.

Su papá fue dirigente sindical magisterial y se jubiló a los cincuenta y cinco años de servicios. Su madre estuvo mucho tiempo como maestra frente a grupo, llegó a ser directora de escuela y así terminó su vida laboral después de treinta y cinco años de servicios.

El “güero” nació en el año de 1961 en México, D. F., de niño era muy peleonero, se enojaba fácilmente con los adultos, los retaba, los veía a los ojos, los insultaba; con los niños de su edad reñía con frecuencia. Se crió en una de esas unidades habitacionales de los años cincuentas, siempre fue “guerrero”. Cuando él nació su padre no se encontraba porque en esos años se dedicaba a la agricultura, sembraba caña de azúcar y trabajaba en Veracruz, estuvo allá cerca de tres años, iba y venía a su hogar, cuando regresó su padre, el “güero” no lo reconocía, si le pedía los brazos el niño se negaba y más bien reaccionaba con cierta agresividad.

Durante su infancia jugaba todo el día, iba y venía por el Multifamiliar, era algo así como su segundo hogar, todos los niños y las niñas se conocían muy bien, las familias se reconocían también, el Multifamiliar tenía un sistema de seguridad muy característico, ya que la policía que vigilaba eran trabajadores del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los trabajadores del Estado (ISSSTE).

A la mayoría de los niños de esos años les gustaba violentar las normas de convivencia, se ponían a jugar donde no se debía, rompían vidrios de los departamentos, con las pelotas destrozaban las lámparas de los edificios, se subían a las azoteas a jugar, a orinarse, a tirar la ropa recién lavada de las señoras, a quemar la basura; en esos años todavía existían en esos edificios incineradores, en fin, las tareas del juego eran interminables y en ocasiones las dejaban inconclusas para continuarlas al día siguiente.

Asistió a la escuela primaria “Francisco César Morales” que se encontraba a unas cinco cuadras del Multifamiliar, esa primaria concentraba niños de distintos estratos sociales de las colonias Campestre Churubusco, la Educación (donde estaba el Multi), el Centinela, la Avante.

Era una escuela de mucha fama y prestigio porque se decía que el personal docente era muy bueno, como siempre nunca faltaba la maestra pelafustana,

majadera, gorda, grosera y esa era la maestra Ema, incluso a los hermanos del güero le dio un cachetadón que hasta la fecha cuando se reúnen, se acuerdan de ese golpazo y bueno la voz se corría rápidamente, esa maestra Ema vivía en el Multi y cuando pasaba por donde estaban jugando todos los niños, le tiraban “a matar” con los balones.

Su ambiente familiar fue alimentado por los principios de fraternidad y solidaridad fomentados fundamentalmente por su padre, su madre alimentó los principios religiosos, así como la disciplina, limpieza, estudio; ambos forjaron en él y en todos sus hermanos un carácter altamente aprehensivo.

Recuerda muchas historias de su infancia, en una ocasión se fueron a meter como veinte chamacos con sus bicicletas a la colonia Petrolera donde vivían trabajadores del corcho y todos llegaban a ese lugar para apropiarse del desperdicio y hacer figuras o jugar con ellas, pero en una de tantas ocasiones los hijos de los trabajadores se enemistaron con los niños del Multi y los corrieron aventándoles palos y piedras, aquellos salieron huyendo con todo y bicicletas.

El “güero” era de los más pequeños e iba en los diablos de una bicicleta, su hermano mayor iba formando un escudo con otros igual de grandes que él para que no les pegaran, afortunadamente la libró pero esa historia le quedó muy bien grabada, cuando le pregunté por qué me dijo que eran verdaderas aventuras.

Se organizaban en bicicletas varios niños y se iban a los parques de las colonias vecinas, se llevaban sus patines, de esos que hacían mucho ruido, de tal modo que cuando pasaban los niños en bicicletas y patines eran admirados por todos los observadores ciudadanos, era una especie de desfile momentáneo, recuerda que llegaba a su casa y platicaba con sus hermanos como si llegara de trabajar de una jornada larga y difícil.



Adquirió fama de broncudo y rebelde, le decían el “güero ejete”, tenía el pelo enroscado y se le hacían caireles. Su hogar se puede considerar como bueno, sus padres podrían entrar en la categoría de clase media-media, tuvieron los suficientes recursos para la reproducción familiar, dice que nunca sufrió de hambre, tuvo todos los juguetes que le pidió a los Reyes Magos, recuerda cómo la calle, el multifamiliar donde vivió era una gran familia de amigos, la evoca cuando habla de ella con cierta nostalgia o cuando la menciona en sus poemas.

Todos sus hermanos hicieron la misma carrera de profesores de Educación Primaria, la perspectiva de su padre y de su madre era que saliendo de la Normal a los dieciocho años más o menos podrían trabajar y ya “se chamarrearían solos” –solía decir su padre-. Su madre, narra el güero, no decía tanto pero con su actitud asentía el proyecto de educación de sus hijos, como buena maestra todos los días se sentaba con ellos a hacer la tarea, “una vez que la terminen pueden salir a jugar”, solía decirles.

El “güero” estudió en la escuela Normal Ignacio M. Altamirano y la decisión de ser maestro de Educación Primaria posiblemente no pasó por su mente, sino hasta muchos años después, su compromiso o su vocación si es que hubo, se forjó con los primeros años de servicio.

Siendo muy joven a los diecinueve años ya se encontraba trabajando como profesor y con la oportunidad de haber ingresado a la Universidad Nacional Autónoma de México, específicamente a la Facultad de Filosofía y Letras; por esos años tuvo una novia de la cual se enamoró profundamente, pero la intervención familiar del padre de ella, impidió que esa relación fructificara.

Estuvo algunos semestres en la universidad, posteriormente conoció a la morena, quien actualmente es su esposa, también es maestra y se casaron muy jóvenes, él a la edad de veintidós años, su madre le decía -¡espérate estás muy joven!- pero él no escuchó.

Durante su vida profesional como maestro y las bases que obtuvo en la Facultad de Filosofía y Letras, desarrolló el gusto por la poesía y fue combinando ambas actividades. Se transformó en uno de los líderes de la escuela y la zona escolar donde trabajaba, arengaba a sus compañeros a participar en el Movimiento del 89. Él no se intimidó y continuó con el paro laboral hasta el mes de noviembre que fue cuando empezaron a descontar de su salario cantidades correspondientes a los días faltados a la escuela.

El “güero” es un hombre que tomó la responsabilidad de la educación de sus dos hijos, desde que ellos eran pequeños, los atendió sin descanso, los llevaba al médico periódicamente, estaba pendiente de su alimentación, parece que todo lo aprendió de sus padres.

Su hijo estudia en Argentina una especialidad en Tango, se formó en el CENART como Lic. en música, su especialidad es el piano, su hija está en la Universidad en el sexto semestre de Psicología, ambos estudiaron siempre en escuelas públicas.

Actualmente trabaja en una Asociación Civil de Poetas, da talleres de poesía, redacción y cuento, ha publicado varias obras poéticas, y escribe en algunos folletos de investigación literaria.

### 3.2 Matías

Su infancia fue ciertamente difícil, vivió con muchas limitaciones económicas, es el más chico de tres hermanos, su hermana mayor fue hija del primer matrimonio de su mamá, la relación con su hermano siempre ha sido de mucha comunicación, se “quita la camisa por él” como dice el dicho, siempre lo ha ayudado.

En su casa no había agua, la luz era muy escasa, su papá toda la vida hasta que murió y así lo recuerda él, bebió aguardiente, trabajó en una pulquería hasta que se jubiló. Su mamá siempre sumisa, abnegada, se ocupaba de las labores domésticas en otras casas, siempre atendió a su esposo y a sus amigos cuando llegaba con ellos a su domicilio.

En la crianza de Matías intervino su abuela materna porque su madre salía a trabajar y veía poco a sus hijos; su abuela se encargó de educarlo bajo los preceptos de la religión católica, él piensa que educar en los valores religiosos es una buena alternativa en esta época de dificultades para los jóvenes, aunque no practica actualmente la religión.

Tuvo algunas carencias de alimentación, esperaba con ansia el domingo porque posiblemente ese día su papá les compraría alguna golosina o comerían mejor que unos simples frijoles y tortillas; la casa donde vivían era rentada, constaba de dos cuartos, en uno de ellos dormía la familia y en el otro la abuela, un rincón era la cocina, el baño estaba alejado de los cuartos y no tenía agua corriente, caminaba cerca de 300 metros con un palo y dos cubetas al hombro para llevar agua a su casa, eso hizo de él un hombre de “talachas”.

¿Qué haces Matías?, -le preguntaba- unas talachitas comentaba, siempre le está haciendo arreglos a su casa, pinta, barre, acomoda, lava el coche, arregla todos los desperfectos de la casa, si no lo hace se siente incompleto, siente que pierde el tiempo, su afán es tanto que quiere que sus hijos y su esposa hagan el quehacer juntos, a pesar de tener todo actualmente le cuesta trabajo disfrutar de la vida y de los placeres que ésta le proporciona.

Tempranamente adquirió el aprecio por la vida, el agua, la naturaleza y el dinero, desde que era niño, pensaba que él sí tendría dinero a diferencia de su papá que apenas llevaba algo para su familia. Cuando trabajaba en la escuela de

tiempo completo también vendía joyería, arreglaba relojes, siempre a la búsqueda y acecho de apropiarse de “unos centavitos más” -como él dice-.

En su infancia recuerda los domingos como una fiesta ya que era la posibilidad de salir, de ir a conocer algunos lugares, aunque en ocasiones no llegaba el día como lo tenía pensado y prevalecía la decepción, y lo que veía era a un hombre (su padre) que llegaba borracho cargando unas bolsas con comida.

Matías nació en el año de 1954 en Xochimilco D. F. y narra su infancia llena de anécdotas, aprendió a hacer papalotes, resorteras, adquirió el gusto por la naturaleza, vendía las lagartijas que cazaba con sus amigos, la basura reciclable también la vendía, en la escuela no recuerda buenos maestros.

Desde temprana edad conoció y supo de las carencias en el hogar, a veces lo único que había para cenar eran tortillas y frijoles, dice que su papá le compraba zapatos de soldado, duros, de llanta. Quizá por ello, actualmente arregla y arregla sus zapatos viejos, los arregla hasta que de plano ya no tienen remedio, cuida con demasiada precisión sus gastos.

No recuerda haber tenido buenos maestros, los describe duros, mal encarados, prepotentes, golpeadores, ofensivos con los niños. En la escuela no tuvo buenas calificaciones, más bien se sentía incómodo y decepcionado porque no entendía nada de lo que le enseñaban sus profesores; la secundaria la pasó de noche, la vivió con mucha angustia porque tampoco entendía nada de lo que le explicaban, sufría constantemente por ver a su padre ebrio, eso lo hacía sentir muy mal frente a la comunidad donde vivía o a lo mejor consigo mismo.

Cuando llegó a la Normal, se sentía raro, extraño, distante frente a sus compañeros de grupo, le costó trabajo integrarse pero finalmente lo logró; prácticamente salía de su pueblo todos los días cuando iba a clases a México, a la Normalita, así se conocía la Escuela Normal “Ignacio M. Altamirano” escuela de

mucho prestigio entre la comunidad del Sureste del D.F. (Xochimilco, Tláhuac y Milpa Alta).

En la Normalita conoció a la novia con la que finalmente se casó, la relación entre ellos siempre fue difícil, ambos provenían de padres alcohólicos; en la actualidad su relación está llena de dificultades, son muy diferentes.

Después de doce años de casados tuvieron a su primer hijo, es de las pocas veces que se alegró su vida, cuatro años después vino otro niño, eso permitió que los vínculos con su mujer se fortalecieran, sin embargo no fue por mucho tiempo, después de algunos años volvieron a sus profundas diferencias con las que hasta ahora siguen sobreviviendo.

El hijo mayor está en la preparatoria, la primaria y la secundaria al igual que su hermano la estudió en escuela privada, es muy parecido a su padre, dice su mamá, él percibe las diferencias de sus padres y las refleja en la escuela, lleva varias materias reprobadas, toma cualquier información como moda, la practica y hace que sus padres le llamen la atención (por ejemplo ahorita es naturista, al rato vegetariano, no mastica la comida, tiene un tic que cogió de los darketos) es más apegado a su madre, a su padre no quiere verlo “ni en pintura”, sobre todo porque piensa que le exige mucho pero luego siente que es buen padre y se comunica un poco con él.

Matías atiende a los animales de su hijo menor, los perros, las tortugas, los peces, como padre exigente quiere ver a sus hijos trabajar en la casa al par que él, se siente defraudado porque su hijo el mayor es un “güevón”, no estudia –dice-, se la pasa acostado, no le puede llamar la atención porque inmediatamente entran en conflicto, dice que su madre le ha creado un mundo falso, superfluo, de pura imaginación, no le gusta que gasten y se compren ropa.

Si se pudiera describir a Matías diría que es más bien un hombre tímido, le cuesta trabajo relacionarse con los demás, es obcecado en sus puntos de vista, es tradicionalista hasta cierto punto, no ve con buenos ojos a los jóvenes de hoy, critica a los darketos, a los punks, a los roqueros, a los que usan percings, a los que usan el pelo largo, es más bien resistente a las nuevas experiencias de los jóvenes, quisiera que los muchachos de hoy fueran como él, que se curtieran al calor del trabajo, de los principios religiosos, de la familia nuclear.

A diferencia de su padre, él es un hombre sobrio, responsable, no le gusta fumar, no bebe aguardiente, más bien es deportista, se ejercita con frecuencia, a sus cincuenta y seis años tiene capacidad de darle dos o tres vueltas al parque; -cuántas veces te has emborrachado Luis-, le pregunté, una vez que tomé creo unas cervezas, pero te puedo decir que nunca; su salud es muy consistente, se cuida aunque en ocasiones por no gastar en la calle, prefiere malpasarse y eso le ha traído consecuencias para su salud.

En la actualidad después de que se jubiló, se dedica a atender la casa que tiene fuera del Distrito Federal, va y viene con frecuencia, se sigue dedicando a la venta de la joyería y parece que trae entre manos poner un negocio de comida.

### 3.3 Mariana

Nació en Mérida, Yucatán en 1963, es la tercera de cuatro hermanos. Cuando cumplió dos años su familia se vino a radicar a la Ciudad de México; su infancia fue muy feliz, vivió con sus papás y hermanos hasta los cinco años que regresó de nueva cuenta a vivir a Mérida con su abuela materna. Estuvo con ella un año en una escuela donde estudiaba por la mañana y por la tarde le enseñaban a bordar, tejer, cantar, recitar. Su abuela era maestra jubilada, y desde que Mariana era pequeña le depositó muchos deseos, porque hoy ella dice que gracias a su abuela aprendió muchas cosas.

A los seis años regresó a México a vivir de nueva cuenta con sus padres. La primaria la estudió en una escuela oficial donde los tres primeros años, su mamá era maestra y los últimos años se fue a trabajar a una zona escolar. Narra que fueron mejores estos últimos años, ya que en los primeros siempre la señalaban por ser “hija de la maestra”, estigma que siempre pesa en los hijos de los maestros, por esa situación en ocasiones sus compañeras la cogían de burla, de escarnio y eso le afectaba mucho, posiblemente por esos años se atrajo una especie de inseguridad que la distingue por su nerviosismo.

Estudió en una secundaria oficial de la Col. Avante, recuerda haber sido una época muy agradable, fue así que actualmente sigue viendo a sus compañeros de ese entonces. Posteriormente ingresó a la Escuela Nacional de Maestros, ese fue siempre su sueño, estudiar para maestra.

Se dedicó a estudiar, era muy responsable y cumplía con todas las actividades escolares, dice que era muy “matadita”. Su padre fue agente viajero, sólo estudió la primaria, sin embargo era un hombre muy trabajador, le encantaba leer y siempre estuvo al tanto de que sus hijos estudiaran y aprendieran muchas cosas. De los cinco hermanos, dos mujeres estudiaron el magisterio.

Al concluir la Normal a los dieciocho años, se casó con Moisés a quien había conocido cuando tenía trece años. Ingresó a la Universidad Nacional Autónoma de México a la facultad de Psicología, carrera que no concluyó porque se embarazó. Tiene tres hijos que estudiaron la primaria y secundaria en escuelas particulares. Las dos mayores estudiaron la preparatoria y la carrera universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Su esposo es Lic. en Administración Industrial egresado del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y actualmente tiene veintiocho años de casada. Su vida matrimonial ha sido medio agitada, con altas y bajas debido al problema de

alcoholismo de su marido, dice que no es violento, ni agresivo, que es un “pan de Dios”, agradable, gracioso, y se la pasa contando anécdotas.

Trabajó once años en escuela oficial como maestra de grupo, un año como apoyo de la supervisión y seis meses estuvo encargada de la dirección de una escuela. Después dejó la escuela oficial porque deseaba tener mejores ingresos económicos y seis años trabajó en escuelas particulares. Los siguientes nueve años volvió a trabajar en escuela oficial y los últimos dos años de su trayectoria profesional tuvo doble plaza y laboró en las oficinas de la Dirección No. 4 de Educación Primaria.

El amor a los niños y la dedicación al trabajo la hizo superar sus problemas matrimoniales, aunque hurgando con ella un poco más se desprende que no era tanto lo que supuestamente “sufría” por ese alcoholismo de su marido, -te generaba problemas- le preguntaba, y decía que no propiamente, siempre estaba conmigo, tomaba en la casa, no se iba con amigos, en fin, ella considera que se refugió en su labor docente y que siempre disfrutó de “ser maestra”.

Mariana estuvo influenciada por su abuela (maestra), por su madre que se jubiló a los cincuenta años de servicio, por algunas tías y primas también docentes y por una maestra que tuvo en la Normal. Recuerda que su actitud positiva hizo que siempre tratara muy bien a sus alumnos, con amor y respeto. Se considera una maestra exigente pero cariñosa.

Sus padres se divorciaron a los veinticinco años de casados y su padre dos años después se volvió a casar, quedó viudo de su segunda esposa a los cuatro años de casado. A los dos años de viudo volvió a casarse de nueva cuenta con su primera esposa, es decir, con la mamá de Mariana. Su padre tenía trece años más que su madre.



Esta situación de sus padres influyó para que ella siguiera con su esposo, ya que descubrió que el amor que se tuvieron sus padres fue muy grande y ella ha luchado siempre por conservar al amor de su vida, esa lucha la ha llevado a extrapolar posiblemente su relación familiar, al grado que mueve a toda su familia para que vayan juntos a todos lados.

A su hijo menor de trece años lo han sobreprotegido a raíz de una deficiencia cerebral congénita, no grave pero que le ha costado el rechazo, parece que el trato de protección, de atención, de constante acompañamiento ha hecho que el joven hoy, se sienta muy inseguro y presenta cuadros de comportamiento como un niño de siete u ocho años, todos sus compañeros lo rechazan, le hacen “bullying”, lo maltratan y ahora sus padres están muy preocupados.

Mariana participó activamente y movilizó a los padres de familia para que durante los dos meses que duró el paro magisterial fueran a su casa cada quince días para que les entregara guías de estudio para los niños. Aunque esto no estaba permitido, ella sabía que sus alumnos no se podían atrasar tanto.

Su trayectoria laboral fue muy placentera, siempre disfrutó de su trabajo, tanto así que después de que se jubiló regresó a colaborar en una escuela particular como maestra de grupo, ya que estar con los niños le da vida y mucha satisfacción, porque siempre ha visto frutos de su trabajo.

Para ella es muy gratificante encontrar a sus ex alumnos después de muchos años, ya profesionistas; piensa que ha valido la pena todo su esfuerzo y su entrega; considera que le ayudó mucho haber tomado cursos de psicología y desarrollo humano.

### 3.4 Fernanda

Es la segunda de cinco hermanos, su madre era mexicana y su padre hijo de españoles, recuerda que la relación entre sus padres se estableció a través de la religión, ambos eran muy católicos, ella dedicada al hogar, él era ingeniero industrial, de su trabajo pudo sostener a su familia a buen nivel, falleció víctima de un infarto a los sesenta y cinco años de edad.

La infancia de Mariana estuvo colmada por la atención de sus padres, recuerda cuando jugaba con sus amigas a la comidita, que era ella la maestra y que ella les enseñaba todo aquello que veía en su casa, después de la cena tenían que rezar y sobre todo antes de acostarse.

Su formación religiosa sellaría de por vida su concepción de la vida, de la relación de pareja, de la educación hacia sus hijos, de su propia actividad como maestra; el “deber ser” se transformó en el eje de su conducta, el cumplimiento con los deberes del hogar, de la familia, de la escuela, no se daba permiso de faltar a su trabajo en aras del cumplimiento.

Ella nació en enero de 1961 en México, D. F. Desde pequeña alimentó el sueño de su vida: llegar a ser maestra, finalmente lo logró a pesar de la oposición de su padre, vivió con mucha emoción e intensidad ese deseo que se cristalizó tiempo después, en la escuela primaria y secundaria siguió alimentando el deseo de ser maestra a pesar de que sus calificaciones no eran muy buenas pero ya en la normal sus calificaciones fueron excelentes.

Se encontraba en los linderos de cumplir con su deseo y eso francamente la hacía sentirse muy bien, aunque nunca faltan los “prietitos en el arroz” recuerda en su narración: “la verdad es que yo quería ser educadora, hice mi examen en la Escuela Nacional de Educadoras pero no me quedé, así que me fui a la Normal al

Colegio Cultural, pero como casi siempre tuve grupos de primero y segundo, puedo decir que mi deseo y mi sueño se cumplió”.

Cuando terminó la Normal, después de algunos años de trabajo conoció al que actualmente es su esposo, él venía de una familia integrada por dos hermanos, su madre era profesora de educación primaria y su padre también, sus padres no vivían juntos ya que su padre tenía otra familia, él fue un niño que tuvo más o menos todo lo necesario, se crió en el barrio bravo de la Lagunilla en una Unidad Habitacional o Multifamiliar en el Centro de la Ciudad de México.

Ella siempre dijo que él era el amor de su vida, que le encantó desde el primer momento que lo conoció, le vio muchos atributos que le fascinaron, en su mirada se le nota el amor, lo ve con ojos de alegría y felicidad, cuando habla de él sus ojos adquieren una tonalidad muy expresiva; tuvieron un noviazgo de cerca de cuatro años.

Antes del año de casada ya estaba embarazada, tuvieron a una niña que actualmente tiene veintitrés años y se encuentra estudiando el último año de la carrera de ingeniería industrial en la UNAM; tienen otro hijo que estudia el quinto semestre de la preparatoria. Fernanda se entregó a sus hijos, a su trabajo y a la escuela, su hija estudió hasta la preparatoria en colegios particulares y su hijo hasta la secundaria.

Cuando se casaron, la familia de Fernanda decía que el papá de su esposo era un jeque árabe porque tenía muchas mujeres y muchos hijos, y ciertamente había algo de verdad en esa apreciación. Quién sabe hasta dónde influyó esa situación en la relación de su matrimonio, lo cierto es que nunca fue óptima.

Al inicio de su matrimonio asistió a algunas de las reuniones que organizaban sus cuñados, pero ella decía que se la pasaban bailando, cantando y bebiendo,

nunca le gustó integrarse a ese ambiente y dejó de asistir a las reuniones familiares de su esposo.

La relación de pareja en los primeros años fue muy difícil, él se dedicaba a visitar a sus hermanos y amigos, bebía demasiado, a veces llegaba tarde a la casa, a veces no llegaba o llegaba muy tomado, en algunas ocasiones sus hijos se dieron cuenta de esas situaciones y ella se espantaba mucho, se sentía mal, se sentía deprimida.

En una o dos ocasiones decidió irse de la casa y una o dos veces le pidió a él que se fuera de la casa, por unos meses se separaron, él rentó un departamento y ella se quedó a vivir con sus hijos, después vendría la difícil reconciliación. En la actualidad viven juntos con mucha mayor tolerancia, no es una vida “llena de amor y plenitud” pero da la impresión que es una vida con posibilidades de calidad y cierta satisfacción y entendimiento.

Parece que la difícil situación que vivió Mariana en su matrimonio no afectó mucho su vida laboral, o más bien utilizó esa situación para escudarse o refugiarse en la entrega a su trabajo docente, y junto con sus atributos y sus cualidades naturales de mujer comprometida y responsable en su trabajo, logró establecer esa plenitud y gratificación que le permite sentirse plena como maestra en la actualidad.

Por supuesto que las afectaciones naturales de una mala relación con su esposo, hicieron ciertos estragos pero como dice su suegro “sólo el fondo de las olla la cuchara lo conoce”, y efectivamente puede ser que el campo de sus emociones y sentimientos los halla echo a un lado, o lo vive como parte de un mal necesario, y aunque su esposo no es un holgazán o un irresponsable, sí mantiene una relación ciertamente distante con ella, pero a los ojos de cualquier mortal, es una relación común y corriente.

En su vida laboral siempre se sintió satisfecha, hizo su trabajo en función del ideal que forjó desde pequeña, en este sentido se puede decir que cumplió su sueño, quizá por eso es que no le afectó tanto la mala relación que estableció con su marido, en su trabajo posiblemente logró lo que los maestros de técnica de la enseñanza decían, que cuando llegara el maestro a la puerta del salón de clases dejara todos sus problemas personales en el umbral.

Algunos pasajes de su vida laboral tuvieron sus altibajos, un año fue invitada a colaborar como Apoyo Técnico Pedagógico, lo más que aguantó fue ese periodo, no soportó la prepotencia y el despotismo con que fue tratada por la directora de la escuela, en la primera oportunidad que tuvo regresó a dar clase al grupo.

El tiempo que trabajó en escuelas particulares consolidó su proyecto de continuar en el servicio docente, hizo el intento de estudiar otra carrera en la Universidad del Valle de México (Administración de Empresas) pero estuvo un año y no le gustó así que desistió de esa aventura.

Un detalle que platica con interés es su desesperación por dormir según le dicta su reloj biológico, sino está dormida a las 21:30 o las 22:00 a más tardar, se pone de mal humor y se enoja con todo el mundo, quizá sea raro verla así porque da la impresión de tener un carácter muy dulce.

Se jubiló hace unos meses y en la actualidad trabaja en el Colegio Franco Español como maestra de educación primaria, atendiendo a niños de primero y segundo grados, recibe un salario de ocho mil pesos mensuales, trabaja de 7:30 a 13:30 hrs. es una maestra con buenos resultados en tanto que cumple con lo que se le pide, y los padres de familia se sienten satisfechos con su trabajo.

Desde que llega al salón de clases atiende dependiendo del tema a desarrollar a cada estudiante, prepara y planea sus clases con anticipación, elabora su avance programático previamente, se lleva trabajo a casa, califica

boletas en su casa también, es muy atenta con los alumnos, no se mete en la política de la escuela, no se preocupa por establecer vínculos afectivos y laborales con sus compañeros, está centrada en la atención de sus alumnos.

### 3.5 Diana

Ella nació en los Berros, Villa de Allende en el Estado de México, donde vivió nueve años, recuerda que era una niña muy feliz en el pueblo donde se crió, no fue al preescolar porque en ese lugar no existía ese nivel educativo, a los seis años entró a la primaria y los tres primeros años los vivió intensamente, la felicidad le brota en el rostro cuando habla de su infancia, hacía todo lo que le pedían en la escuela, encontraba cierta libertad; la naturaleza, los árboles, las plantas era su entorno cotidiano.

Al tiempo su rostro se llena de lágrimas, no puede evitar recordar ese período de su vida en el cual un vehículo atropelló a su madre que en ese entonces tenía treinta y un años y a su hermana de tres años de edad, ambas perdieron la vida.

Diana sintió que el mundo se le venía encima, se quedó a cargo de sus dos hermanas más chicas que ella, apenas empezaba a tener cierta conciencia. Quizá ese acontecimiento la hizo madurar y enfrentar la vida de un modo diferente, sus hermanas tenían siete y cinco años de edad. Al poco tiempo su papá se casó con otra mujer, la llevó a su casa y empezó un martirio cuesta arriba porque su madrastra no la quería.

Pero algo intenso mueve a Diana, parece que ese suceso cimbró su vida, a pesar de la lucha diaria que generó la convivencia con su madrastra, en ella le quedó claro cuál sería su objetivo en la vida, por un lado tendría que demostrarle a su padre que ella era buena estudiante, y por el otro, que cumpliría con su sueño recreado desde su infancia: ser maestra; ambos los conquistó a pulso.

Ingresar a la secundaria significó para ella un desafío mayúsculo, sin embargo fortaleció sus vínculos con los jóvenes pues es muy sociable y en la secundaria se acentuó esa manera de ser, encontró el gusto por todas las actividades que se realizaban en la escuela, le agradó la educación física, ahí recibió orientaciones respecto a la vocación que había aparecido en ella, incluso algunos maestros reforzaron ese gusto y apuntalaron en ella ese deseo.

Las relaciones en su casa con la madrastra fueron muy difíciles, -dice- que por ser mayor quería imponerse a ella y a sus hermanas, pero con toda seguridad el apoyo que recibía de su padre le daba seguridad para evitar que su madrastra las maltratara; concluyó la secundaria y confirmó su deseo de ser maestra, el apoyo de su padre, al cual admiraba mucho, se hizo presente nuevamente.

Una vez inscrita en la Escuela Nacional de Maestros, se entregó en cuerpo y alma, se apropió de todo lo que pudo, aprovechó hasta el máximo todo el programa que tenía en esos años la Nacional de Maestros, participó en la mayoría de las clases deportivas, su nivel académico fue muy bueno, incluso conoció a dos o tres compañeros que fueron sus novios, cuando lo platicaba daba la sensación que estaba viviendo esas emociones, me impresionó de tal manera que me sentía partícipe de toda esa riqueza narrativa.

Al concluir la Normal contaba tenía diecinueve años, inmediatamente que egresó empezó a trabajar; al mismo tiempo hizo su examen para entrar a la Escuela Superior de Educación Física, pero la simultaneidad de eventos con el trabajo de recién egreso le impidió su ingreso.

Al año siguiente logró pasar el examen de admisión a la Escuela Normal Superior de México, estudió la especialidad de Historia, ahí conoció a su esposo. Cuando cursaba el 3er. grado se embarazó y ya no terminó, nació su hija, cinco años después vino su otro hijo y cuando el pequeño tenía cuatro años de edad,

Diana se inscribió en la Licenciatura regular de la Universidad Pedagógica Nacional.

Desafíos y retos se proponía constantemente, terminó la licenciatura y eso le permitió adquirir las herramientas para que la propusieran a puestos directivos, y administrativos, aceptó por unos años pero después de descubrir la prepotencia de las autoridades, decidió regresar a grupo, donde siempre se sintió muy bien, decía que allí tenía todo para ejercer el magisterio y además contaba con lo necesario para ello.

Se amalgamó en ella la vocación y las condiciones para ejercer la docencia, esta combinación fue excelente para ella. Deseo, pasión y amor se fundieron en un solo proyecto y dieron como resultado una maestra plena, satisfecha y convencida.

Su relación de pareja sobre todo en los primeros años la vivió en muy buenos términos, él trabajaba dos turnos y ella al principio uno, con eso les alcanzaba para vivir, con el tiempo la relación se fue deteriorando y después de veinte años de matrimonio se separaron alrededor de un año.

Después se reconciliaron y se volvieron a juntar, las diferencias entre ellos se centran entre otras razones por lo extrovertido que es Diana y lo introvertido que es su esposo, ella quería imponer su manera de ser y de pensar y él la suya, eso los llevó a separarse, sin embargo el amor consolidado con el tiempo los reunió de nueva cuenta; en la actualidad él sigue trabajando y ella se dedica al cuidado de su nieta y a actividades de narración oral, se siente muy bien realizando esas tareas, dice que la hacen sentirse viva.



### 3.6 Mimi

Mimi fue una maestra que está satisfecha con su trabajo, será porque la mayoría de los años laborales la realizó en un solo turno. Decía un dirigente sindical de esos años –apunta Mimi- “el doble turno es matón”, en referencia fundamentalmente a que era muy agotador, la jornada se convertía de 8 hrs. en una jornada de hasta 12 hrs. tomando en cuenta desde que el maestro sale de su casa hasta que regresa; lo único que quería “era llegar a dormir” decía un compañero que tenía doble turno y corría de la delegación Gustavo A. Madero al municipio de Ecatepec en el Estado de México, allá por Lechería.

Estudió en la Normal “Ignacio M. Altamirano”; al inicio de su vida magisterial fue una verdadera odisea, al principio batalló para adquirir una buena ubicación, vivía en el norte y viajaba al sur, así fueron los primeros años pero gracias a que el novio de una amiga de ella estaba en la Sección IX del SNTE, pudo cambiarse más cerca de su casa, a partir de ese momento apreció con mayor medida la ubicación geográfica de su nueva escuela, sólo los maestros del sureste (Xochimilco, Tláhuac y Milpa Alta) les gusta salir de su tierra para ir a trabajar a otros lados, escuchaba decir entre los maestros mismos, al parecer eso les daba mayor estatus en sus comunidades.

Cuando Mimi reflexiona sobre su actividad docente durante treinta años, lo hace de modo semiautomático, no piensa mucho en lo que afirma, pero además lo hace con mucha convicción y eso le da certeza a sus palabras. Después de dos años de trabajo llegó a una escuela particular donde la dueña era la Profra. Emilia Miró, una militante sindicalista reconocida en los años sesentas y setentas por los dirigentes sindicales de la Sección IX de esa época.

En esa escuela conoció a su novio quien más adelante fue su esposo, era un maestro chaparrito, simpático y agradable, desde un principio se llevaron muy bien, a los pocos meses se hicieron novios y sin pensarlo mucho se casaron, la boda

estuvo marcada por un ambiente populoso, la fiesta se hizo en la casa de él, en la colonia Río Blanco.

Su marido era profesor, y como ella, también tenía gusto por su trabajo, ambos juntaron sus vocaciones y conformaron lo que se conoce en el magisterio “como matrimonio pedagógico”, tuvieron dos hijas, una de ellas es actualmente ginecóloga y trabaja en el IMSS, la otra es filósofa, actriz y violinista, la primera tiene una hija de cinco años, se casó pero al poco tiempo se divorció y la otra, es soltera, ambas viven independientemente de sus padres.

Mimi es la más chica de cuatro hermanos, ella fue la única que hizo una carrera profesional, sus hermanos se dedicaron a trabajar; desde que era niña alimentó la idea de ser maestra.

Recuerda con cierta nostalgia los primeros años de su infancia, formaba equipos de amigos y los sentaba enfrente de ella y les decía “yo soy su maestra vamos a aprender el día de hoy...”. Sonríe como evocando que casi toda su vida se dedicaría a enseñar, tuvo grupos de todos los grados, no tenía preferencia por alguno en especial, salvo dos o tres años que fue invitada a trabajar como adjunta y como secretaria, desistió al poco tiempo, no soportó las injusticias que desde la autoridad ejercieron contra los maestros, prefirió dedicarse al grupo, ahí ponía en práctica todos sus ideales de justicia, de democracia.

Actualmente, ya jubilada, vende productos “Just” de aromaterapia, le ayuda a su hija la doctora con el cuidado de su nieta, cuando sus hijas la visitan las atiende con mucho gusto y también se dedica a viajar de vez en cuando con su marido.

A partir de la información que los maestros entrevistados proporcionaron en los diferentes encuentros se fueron construyendo sus trayectorias laborales, parte de la historia que narran obedece a los mandatos sociales de esa época, al “deber ser”, a lo impuesto por la cultura, al deseo de los padres y a la influencia familiar, al status que daba la profesión del magisterio.

Entre 1968 y 1984 hubo una sobre producción de maestros en el país que coincide con la crisis del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y su famosa reconversión industrial y el adelgazamiento del Estado, que se prolonga hasta nuestros días.

Se creaba mano de obra productora de ideología semiprofesional para atender al servicio educativo y no existía el mercado en plazas laborales para cubrir su absorción y muchos maestros terminaban dando clase en colegios particulares con salarios por debajo de los establecidos en el gobierno federal.

El gobierno de Salinas (1988-1994) provocó el malestar social que ya se venía expresando por lo bajos salarios, por la prolongada crisis desde 1976 en la economía de los trabajadores y del magisterio en especial.

En 1989 se desató un movimiento en el magisterio nacional, con repercusiones impactantes en el Distrito Federal, mismo que se difuminaba a lo largo y a lo ancho del país, al grado que durante la primavera de 1989 se realizaron paros, movilizaciones y marchas en la capital del país jamás vistas. El número de maestros participantes en estas movilizaciones en el Distrito Federal era del 95 % aproximadamente, quienes se encontraban en paro activo. El impulso de esta fuerza social, más la participación de otros sectores de trabajadores así como los padres de familia brindaban su apoyo a los maestros y maestras.

Todos los maestros entrevistados participaron activamente en el movimiento para derrocar al dirigente nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Carlos Jonguitud Barrios, asistieron a las marchas, hacían paros, plantones, boteaban, pues estaban convencidos de que los maestros cambiarían al país, que tenían posibilidades de impulsar ciertas transformaciones sociales, optimizar las escuelas, mejorar el salario, dignificar la profesión.

La entrega de los maestros fue de verdadero compromiso, sin embargo, el movimiento se fue agotando conforme las maniobras políticas del gobierno de Salinas y la dirigente impuesta, Elba Esther Gordillo M.

Diana comentó al respecto:

*A veces me apasionaba por lo que vivíamos en esos años, mi participación sindical se forjó en la Normal Superior cuando estudié Historia porque pude consolidar mi identidad y pertenencia, entendí a qué clase social pertenecía y con cuál me comprometería para trabajar, aportar y mejorar; por lo tanto, busqué practicar la democracia, aquella en la que todos tenemos derecho a ser escuchados, en la que podemos participar y proponer, en la que los beneficios fueran aplicados con equidad, sin embargo hoy en día me doy cuenta lo difícil que es este asunto, lo corrupto que es el sistema donde las personas usan el poder para velar por sus propios intereses olvidándose de los otros; así que cuando tuve la oportunidad de participar sindicalmente, busqué participar en un ambiente democrático, aunque la parte institucional le llamó disidente y sí en muchas ocasiones he disentido de lo establecido porque lo considero inadecuado, preferí ser disidente que sometida.*

En los años ochentas el contexto social, histórico, económico y político determinó una forma de ser maestro: un maestro responsable, participativo, crítico, interesado por sus alumnos y por la comunidad.

## Capítulo IV

### Concepciones e interpretaciones de los docentes entrevistados sobre sus prácticas pedagógicas

En este capítulo se presentan las concepciones y las interpretaciones de los docentes entrevistados sobre las prácticas pedagógicas realizadas durante treinta años de servicio; estas informaciones se contrastan con los diferentes planteamientos expuestos en el marco teórico siguiendo tres unidades de análisis en las que se articulan las categorías y los conceptos del capítulo teórico.

La primera unidad de análisis se refiere a que las concepciones y las interpretaciones que los docentes expresan sobre sus prácticas se encuentran determinadas por las condiciones históricas y sociales, así como económicas y políticas que definen sus intenciones en el ejercicio de las prácticas pedagógicas. (Carr y Kemmis: 1988).

La segunda unidad de análisis consiste en que las concepciones y las interpretaciones que los docentes expresan sobre sus prácticas constituyen un saber pedagógico en términos de conocimiento cotidiano que se articula a teorías pedagógicas más formales por así decir provenientes de diferentes racionalidades. (Fernández: 2005).

La última unidad de análisis plantea que las concepciones y las interpretaciones que los docentes expresan sobre sus prácticas tienen elementos comunes sea como conocimiento cotidiano a la manera de saber pedagógico o como teorías pedagógicas: una idea de hombre que en este caso se expresa como una idea del niño o de la infancia, así como una idea de escuela y su relación con la sociedad, del conocimiento que se difunde y los métodos de transmisión. (Pasillas: 2002).

Estas unidades de análisis no sólo se vinculan a categorías y conceptos teóricos planteados por estos autores sino que derivan hacia reflexiones y planteamientos de otros autores, incluso provenientes de otros campos disciplinarios como Berger y Luckman o Heller con quienes se dialoga para la definición del objeto pedagógico, pero particularmente Carr y Kemmis (1988), Fernández (2005) y Pasillas (2002) son autores que hacen contribución a la teoría pedagógica desde o al interior del campo.

#### 4.1 Las determinaciones socio-políticas, económicas e históricas en la práctica pedagógica

El análisis de la educación desde la perspectiva de la teoría crítica remite al examen de la institución escolar, así como el profesor, el currículo, la dinámica del aula, los métodos, las técnicas y los propósitos, que en sus formas más conservadoras son instrumentos de reproducción de la cultura dominante que generan las condiciones de marginación y desigualdad.

Esta exploración tiene como punto de partida las concepciones e interpretaciones de los docentes sobre su práctica tomando en cuenta las determinaciones contextuales, que posibilitan los medios para diferenciar los significados que no siempre corresponden a una realidad objetiva.

Desde este punto de vista la educación corresponde a una estructura social determinada por su desarrollo histórico, económico y político; se propone, como lo dice el “güero”:

*Formar sujetos reflexivos capaces de participar en la transformación y en la construcción de una sociedad más justa aunque la idea de que el maestro con su trabajo va a cambiar todo un sistema, es verdaderamente un sueño hermoso. Cuántos compañeros conozco que lo dieron todo por la educación*

*y terminaron al borde de la muerte, al menos aquí en México así debería suceder; que la educación fuera el generador de cambios trascendentales.*

Diana también expresa su deseo de transformar la realidad:

*Como docente siempre encontré la manera de hacerle frente a los retos que se me presentaron y hasta me di la oportunidad de creer que se puede aportar para construir un mundo mejor. Considero que esta manera de ver las cosas me hizo generar en mis alumnos el deseo de apostarle a un mundo mejor. Pensar que las condiciones de vida o dificultades que se han vivido se pueden mejorar, que las carencias pueden ser menos, que uno mismo se puede responsabilizar y trabajar para superar todo aquello que haya lastimado o que haya dejado un vacío y que si esto lo pensamos y lo hacemos en lo individual y en lo colectivo estaremos aportando para estar bien y por tanto para que el mundo que nos rodea mejore.*

Los profesores tienen que discernir las condiciones que configuran, limitan y determinan su tarea pedagógica tomando en cuenta que estas determinaciones son en cierto modo limitaciones, pero también la definición de una finalidad de la educación en términos de transformación que no se alcanza por la vía del positivismo que se propone <objetivos> que explican o por el planteamiento interpretativo que busca el <entendimiento> pues como dicen Carr y Kemis (1988) estos son momentos del proceso de transformación que en la investigación educativa aluden a enfoques rivales cuando se trata de las reformas educativas y que en esta investigación es de relevancia puesto que los docentes entrevistados atravesaron por dos Reformas Educativas durante su trayectoria educativa, la de 1972 y la de 1993.

Las reformas educativas son parte de las determinaciones sociales, económicas, políticas e históricas de la educación en México, en ellas se hallan sus limitaciones y sus posibilidades de transformación; la primera reforma se

orientó sólo a los libros de texto gratuitos para Educación Primaria y la promovió el presidente Luis Echeverría en 1972 con la participación de especialistas y científicos del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, basándose fundamentalmente en principios positivistas.

En estos libros se ponía el acento en la actividad del niño para el aprendizaje, se cambiaron las asignaturas por áreas y desaparecieron los cuadernos de trabajo. Se incorporaron a la estructura de los programas "los conceptos de educación permanente, de actitud científica, de conciencia histórica y de relatividad, y se puso especial énfasis en el proceso de aprendizaje". (México, SEP, 1972: VII). Las áreas incluidas en el programa oficial de 1972 fueron: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Actividades Artísticas y Actividades Tecnológicas.

En esta reforma aparece el texto: *Plan de estudios y programas de educación primaria* (México, SEP, 1972) que contiene sus fundamentos, los programas desarrollados para primero y segundo grados y los programas resumidos de tercero a sexto grados, así como los *Libros para el maestro* que corresponden a las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales para cada uno de los seis grados de la Educación Primaria. En dichos textos se mencionan los objetivos y fundamentos de las áreas que integran la reforma y sobre todo las orientaciones metodológicas para trabajar las lecciones.

Los maestros entrevistados empezaron a trabajar en Educación Primaria alrededor de los años 80s, en aquella época los planes de estudio estaban fundamentados en la teoría conductista proveniente de la racionalidad positivista, en donde lo importante era identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos del medio ambiente, es decir, la conducta debía ser observable para medirla, cuantificarla y reproducirla en condiciones controladas, así se concebía el aprendizaje y se procedía de manera inductiva ya que su aproximación al objeto de estudio iba de lo particular a lo general.



Los programas de estudio presentaban detalladamente los objetivos instruccionales de aprendizaje divididos en generales, particulares y específicos, los cuales detallaban la conducta terminal en aspectos observables y puntualizaban las destrezas y conocimientos necesarios para el logro de los objetivos, puntualizaban una a una las actividades que el maestro debía realizar con sus alumnos para alcanzar el dominio de un conocimiento o de una habilidad, por lo que los programas no tenían flexibilidad, eran muy rígidos.

La escuela era transmisora de conocimientos, privilegiaba la homogeneización sobre la individualización. El profesor tenía una función pasiva pues era tecnólogo de la educación, aplicaba el reforzamiento para producir el aprendizaje en sus alumnos, su tarea consistía en monitorear el rendimiento de los niños y corregir sus respuestas, tenía un papel directivo y controlador en el proceso de aprendizaje. El alumno también tenía una función pasiva porque siempre esperaba las indicaciones del maestro, observaba y sólo al final podía externar sus dudas.

En 1992 veinte años después y aún ejerciendo los maestros entrevistados, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, inicia la transformación de los planes y programas de estudio de la Educación Básica siguiendo las orientaciones expresadas en el Acuerdo.

En este sentido se determinó que era conveniente realizar actividades preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de reforma integral. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron las Guías para el Maestro de Enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, en los cuales se orientaba a los profesores para que, ajustándose a los programas de estudio y los libros de texto vigentes, prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura, a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la localidad y el municipio en los que residen los niños.

Los planes de estudio que surgieron con la Reforma Educativa de 1993 estaban basados en la teoría constructivista, donde se concibe el aprendizaje como construcción de conocimientos, producción de aprendizajes significativos. La educación debía tener un sentido y un significado tanto para el maestro como para el alumno como lo plantea la perspectiva interpretativa. Para el positivismo las reformas son un asunto <técnico> mientras que la investigación interpretativa le otorga un carácter <práctico>.

El constructivismo tiene una orientación que busca explicar el desarrollo humano y sirve para comprender los procesos de aprendizaje, así como las prácticas sociales formales e informales facilitadoras de los aprendizajes. Tiene que ver en cómo se origina y cómo se modifica el conocimiento; cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos.

Explica cómo se construye el conocimiento, la posibilidad de organizar los conocimientos en redes de significados creadas a partir de las propias experiencias, es decir, de los conocimientos previos.

Sobre estas redes se construyen aprendizajes posteriores, se comprenden nuevas situaciones, se plantean y solucionan problemas, lo que implica habilidad para organizar el mundo externo en representaciones mentales que permiten resignificarlo. Este aprendizaje es resultado de un proceso interno e intransferible, de tal manera que nadie puede realizarlo por otra persona.

El paradigma constructivista del aprendizaje se centra en la noción de la realidad subjetiva. La cultura que se transmite y se crea a través de la educación se organiza por medio del lenguaje a partir de los conocimientos, habilidades y experiencias acumuladas en una sociedad.

La función del docente es brindar situaciones propicias para que los alumnos construyan sus conocimientos, ya que éstos cuentan con estructuras

cognitivas que han elaborado en el transcurso de su vida y le dan antecedentes para poder interpretar la realidad para que el aprendizaje se propicie por medio de la cooperación, participación y discusión constante en el aula.

Al platicar con los maestros acerca de las reformas educativas y los libros de texto, comentaron que no tuvieron la capacitación suficiente para revisarlos, analizarlos, discutirlos ya que las asesorías que les dieron fueron “al vapor” con personal de apoyo de las zonas y jefaturas escolares, pero que ni ellos mismos conocían a detalle en qué consistían las modificaciones. Ni las autoridades educativas como el director, supervisor, jefe de sector que se supone, deberían ser líderes técnico-pedagógicos para orientar el trabajo docente, están preparadas para ello.

La opinión de Mariana acerca de las reformas, expresa:

*No sé si les podemos llamar reformas, yo les llamaría estrategias educativas; esto significa que no se persigue una visión educativa, una reconstrucción del tipo de educación que queremos; se queda en la sugerencia, en objetivos muy particulares, en las formas de trabajo, (el fondo pasa a hacer secundario) que nos lleva a cumplir con algo que esperamos desde lo cognitivo pero nada más. Una reforma educativa va acompañada no sólo de innovaciones en las metodologías de enseñanza, tiene que tomar en cuenta la circunstancia de vida del maestro; su condición económica, de salud física y emocional, condiciones de trabajo, normatividad, asesoría, gestión, etc., y sobre todo mejorar las prestaciones laborales. La autoridad quiere una educación de calidad de primer mundo en un país donde el 60% de la población es pobre, no hay mayor absurdo.*

Desde el punto de vista de la perspectiva crítica las reformas son <transformación> de las prácticas, los entendimientos y los valores educativos de

quienes integran el escenario educativo, así como las estructuras sociales e institucionales que determinan las prácticas.

En general los maestros trabajaban siguiendo “al pie de la letra” las recomendaciones de los programas de los diferentes grados, las guías para el maestro y los libros de texto. Es evidente que esta práctica docente corresponde al modelo positivista según Carr y Kemmis (1988) donde la acción es meramente técnica, ya que los alumnos sólo cumplen las decisiones que toman los docentes de acuerdo a lo diseñado por los “expertos”. Asimismo lo expresa Stenhouse (1984) cuando dice que la carrera es técnica por su instrumentación.

Pero la perspectiva crítica comienza por los problemas vitales y cotidianos del docente, aquellos que los alienan y oprimen que devienen de procesos sociales que posiblemente mantienen o crean pero no controlan; son los problemas inherentes a la práctica pedagógica que se muestran como limitaciones y se encuentran asociadas a las diferentes determinaciones que no se advierten como causa de transformación.

Esta perspectiva vincula los procesos sociales a las opciones y las acciones de los sujetos con el propósito de advertir las consecuencias y contradicciones de la acción educativa, compromete a los docentes al análisis crítico de sus propias situaciones pues hace de ello un modo de educarse.

Matías señala sus limitaciones refiriéndolas a los padres de familia:

*En general existe una falta de cooperación y compromiso, no hay solidaridad, entrega de los padres a la tarea escolar; en muchos casos existe abandono y descuido por el hecho de que no están en casa, el cuidado de los hijos se lo dejan a alguna de las abuelas, tal pareciera que la tarea de <educar> sólo le concierne a la escuela cuando debe haber una corresponsabilidad entre los diferentes agentes educativos porque la familia*

*y la sociedad también educan. Al solicitar la ayuda de los padres me pude percatar que no había un sentido de corresponsabilidad con la escuela, solo mandaban a sus hijos a ver qué aprendían. En ocasiones tuve que hablar con los alumnos y establecer acuerdos con ellos porque a los padres parecía no interesarles la educación de sus hijos.*

Mimi argumenta:

*La comunidad en muchas ocasiones se transforma en una entidad intangible, las relaciones de los padres de familia con los maestros se traduce a una participación de tres o cuatro padres que efectivamente están preocupados por sus hijos, en otros casos el padre o la madre no se paran ni una sola vez en la escuela o sólo al finalizar el año escolar para recoger la boleta de calificaciones.*

Los planteamientos críticos de la educación buscan una perspectiva participativa que forma docentes y padres pensantes, creativos y críticos, así como deseantes como *disposiciones educativas* desde una idea de sujeto que advierte que se construye en relación con los otros y consigo mismo.

El enfoque crítico se halla en la experiencia social concreta para superar una insatisfacción sentida como sufrimiento, ofrece esclarecimiento acerca de los verdaderos deseos, muestra a los docentes la noción que tienen de sí mismos, apunta a las determinaciones sociales, históricas y económicas en las que engendra sus necesidades concretas y al mismo tiempo hace imposible su satisfacción, revela los mecanismos de represión y las condiciones para la transformación de las prácticas desde lo cotidiano.

#### 4.1.1 Elección sobre la profesión docente

En la elección profesional influyen determinaciones económicas como lo expresa un maestro que se decidió por la Normal porque pronto tendría dinero, mientras en otro influye más la decisión de los padres porque sus hermanos mayores ya estaban estudiando en distintas escuelas Normales o ya eran maestros aunque parece que también se trata de una determinación económica; tres maestras desde niñas deseaban la profesión y lo consiguieron por lo que dicen haber vivido la experiencia laboral con gusto, alegría y satisfacciones.

En este sentido estamos de acuerdo con Castañeda (2009) cuando afirma que la profesión es producto de identificaciones relacionadas con vínculos afectivos y familiares, así como a emociones como la alegría, el gusto, el entusiasmo por haber conquistado un objetivo sobre todo al principio de la trayectoria profesional.

El significado de ser maestro en la década de los ochenta en la ciudad de México, sobre todo en colonias populares era visto con respeto, admiración y agradecimiento; los padres de familia se acercaban a los maestros y platicaban con ellos, les recomendaban a sus hijos, se los “entregaban” y les daban facultades para reprenderlos en determinadas situaciones, las relaciones entre los maestros en las escuelas primarias eran de camaradería, de respeto, de convivencia entre iguales, de apoyo y solidaridad.

Cuando un joven maestro se entrega con pasión a su labor docente y además recibe una retribución económica por esa actividad y le provoca satisfacción, el sentido y el placer por la tarea educativa se agiganta, se instituye en ellos una noción que va más allá de las relaciones estrictamente técnicas e instrumentales; esta institucionalización intrínseca constituye en cada maestro un sentir colectivo que envuelve a todos en una identificación.

Fernanda advierte sus determinaciones económicas como limitaciones que consigue trascender con otros sentidos y satisfacciones que le otorgan la experiencia docente:

*Sí, fue muy importante haber contado con un ingreso que me permitió atender mis necesidades básicas y algo más; sin embargo tuve muchas satisfacciones como maestra que no tuvieron precio, fueron el extra que me permitía seguir avanzando, soñando y sintiendo que valían la pena los esfuerzos.*

Al respecto el “güero” comenta:

*Es fundamental que un maestro gane bien, que se valore su trabajo, es muy sencillo: si ganara bien y con su sueldo estuviera en posibilidades de satisfacer otras necesidades que tuvieran que ver con su práctica y su cultura personal, entonces también se le pudiera exigir, como se dice ahora: calidad en el servicio y sucede lo contrario; se le exige calidad pero tiene que trabajar todo el día, (doble plaza) apenas para sobrevivir. Y yo pregunto: ¿A qué hora lee? ¿A qué hora asiste a un curso? ¿A qué hora prepara una clase? ¿Cómo le exigen calidad? Creo que el Estado no se ha hecho responsable de la parte que le toca, debería desaparecer la doble plaza, y optimizarse todos los recursos, implementar un horario de 8 de la mañana a 2 de la tarde. De esa manera el maestro puede dedicar el resto del día a la planeación, investigación, elaboración de material didáctico, etc., pero con un sueldo digno de un profesional y entonces sí, exigir calidad educativa. ¿Que eso genera toda una bronca? Pues sí. Y respondiendo a tu pregunta: la satisfacción no viene de la parte económica.*

Mimi comparte:

*Me sentí satisfecha con lo que hice aunque no traía un peso en el bolsillo. Considero que el sueldo del maestro es bajo y que no te da para vivir con solvencia por lo que tienes que administrarte cuidadosamente y buscar alternativas. Trabajé dos turnos e ingresé a carrera magisterial y lógicamente ahí mejoró mi economía aunque aumentó mi desgaste como ser humano.*

La satisfacción profesional no equivale a la económica, el salario que percibe un docente con una plaza de 20 hrs. en Educación Primaria no es suficiente para solventar sus necesidades, por tal motivo tiene que trabajar doble jornada. El placer del maestro está en sus experiencias cotidianas donde es capaz de expresar su subjetividad.

#### 4.1.2 El ejercicio de la docencia y el ejercicio del poder

El trabajo docente se halla también determinado por aspectos sociales que definen los modos del ser sujeto y se asocian al poder, el dominio y la violencia; el tema del poder se circunscribe al ámbito de la restricción, la coerción, la dominación por lo que representa conflicto como lo expresan a continuación algunos entrevistados:

Mariana comenta:

*Me sentí sometida ante el poder que ejerció el director, supervisor de zona y de sector, figuras que no realizaron su función principalmente en cuanto al apoyo técnico-pedagógico. Su tarea se concretaba sobre todo a exigirnos documentos para cumplir con su trabajo, carecen de sensibilidad y conocimiento de lo que hacen.*



En ese mismo sentido algo parecido opinó Diana:

*Es una estructura por demás ociosa que da pie a la desesperanza, al hartazgo, al aburrimiento, a la imposición burocrática y a la corrupción, impactando negativamente en la calidad educativa que tanto exigen pero que paradójicamente constituyen el principal obstáculo que impide mirarnos en una educación transformadora.*

Fernanda opina:

*Los puestos de las autoridades educativas los ejercen algunas veces personas ineptas o sin preparación.*

Matías señala:

*Son un medio de control administrativo y escasamente un recurso para el apoyo técnico-pedagógico. En la mayoría de las veces ejercen una autoridad con cierta prepotencia por la función que representan ya que actúan de manera impositiva y realmente el conocimiento que argumentan tener es un conocimiento aparente y no un conocimiento juicioso y crítico. Ejercen por ejercer sólo para tener un beneficio económico y no un desarrollo profesional y ético.*

Fernanda expresa:

*Cuando me sentí valorada y respetada me viví muy comprometida, pero cuando los directores o autoridades se mostraron intransigentes, intolerantes o prepotentes las relaciones fueron muy difíciles sobre todo porque ellos ostentaban el poder.*

Estos puntos de vista sobre las autoridades educativas reflejan un malestar generalizado que se cristaliza en la autoridad inmediatamente superior del director de escuela, en este caso el supervisor o inspector escolar, la función fundamental del supervisor es vincular el trabajo administrativo con el técnico pedagógico, actuar como un líder académico en la zona escolar, con presencia y saber pedagógico.

Lamentablemente el supervisor de esos años se movía entre la burocracia sindical y la burocracia escolar; en muchas ocasiones sólo se hacía presente en las escuelas para ratificar una sanción a algún maestro o resolver un conflicto con los padres de familia.

Frente a las autoridades educativas el maestro se sentía subestimado, menospreciado, solo, indefenso; pero ante los padres de familia y sus alumnos se mostraba seguro y confiado en tanto que representa también autoridad, ordenamiento y control asociados al mandato social; por tanto, no puede actuar de manera independiente, sino desde la tipificación que le otorga la institución y que está determinada socialmente.

Para Foucault (1992) el poder no es una institución o una estructura, sino se encuentra en las relaciones que éstas producen pues es inherente al hecho de vivir en sociedad. Desde este punto de vista, el poder define y significa las prácticas pedagógicas; así se constituyen subjetividades pues el sujeto surge entre las relaciones de poder y sus discursos pues saber y poder se entrelazan.

#### 4.1.3 El maltrato y el abuso sexual

Lo que se describe en este apartado refiere solo un sentido de maltrato y abuso sexual, ya que se da tanto de manera vertical, entre autoridades y maestros, como horizontal, entre maestros y alumnos.

Foucault (1992) analiza las relaciones de poder desde la disciplina y la diferencia de los sexos; las prácticas asociadas a la disciplina se dirigen al control del cuerpo en tanto sexuado por medio de su cuidado, examen y disciplina, estas prácticas se logran por la distribución de los cuerpos en el espacio y el control de sus actividades por medio de la mirada jerárquica; las prácticas asociadas a la diferencia sexual son también relaciones de poder que persiguen el autoerotismo por la prohibición de algunas actividades sexuales por las que el sujeto se expresa como deseante.

Con el surgimiento, difusión y aplicación en las escuelas de la Declaración de los Derechos de los Niños, de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, del Buzón Escolar, entre otros, los maestros perdieron autoridad y credibilidad.

Se habló mucho de los derechos de los niños pero no de sus obligaciones, ni tampoco de los derechos de los maestros, el padre de familia se sintió autorizado y protegido para reclamar cualquier situación en la que no estuviera de acuerdo aunque el alumno hubiera cometido alguna falta. La mayoría de los padres de familia, defienden y consienten a sus hijos ante cualquier llamada de atención del profesor.

El sentir del “güero” y Matías se expresa en las siguientes líneas respectivamente:

*Conozco casos en que la reputación y trayectoria de compañeros maestros se fue al caño sólo porque a un niño se le ocurrió decir que el maestro lo tocaba. Ahora ya no puedes expresar muestras de cariño o de afecto hacia los niños porque te denuncian por acoso sexual. Se le ha perdido la confianza al maestro, se le ha satanizado y juzgado injustamente, ha perdido autoridad frente a los alumnos y padres de familia. Antes les decíamos a los niños que si no trabajaban no salían al recreo, o si no*

*cumplían los suspenderíamos, ahora si les dices eso te demandan, ya los maestros no tienen ninguna fuerza.*

*Y cuando en realidad se acusaba a algún maestro por su falta de ética, no pasaba nada. En alguna ocasión confronté a un compañero homosexual y bisexual que quiso junto con el novio que lo iba a ver acariciar a una niña. El director y el SNTE lo protegieron y terminó trabajando en el SNTE, esas son frustraciones que se van quedando, les cambian de actividad como premiándolos. Eso me pasó también cuando demandé a un director de internados, corrupto y ratero y ahora es supervisor.*

La práctica docente está determinada socialmente a través de la institución que tiene una estructura jerárquica y establece relaciones de poder como tensión, pero también asociadas al saber por lo que esta práctica se define como un conocimiento social con efectos externos e internos porque dan cuenta de la subjetividad y del imaginario docente con la que se construye la historia individual.

No hay una línea que divida lo simbólico y lo imaginario o lo objetivo y lo subjetivo; es la intersubjetividad la que enlaza lo interno con lo externo y posibilita la construcción y significado del lazo social.

Al docente lo definen las normas o lo simbólico en lo que se puede reinventar, pues aún con las determinaciones sociales, económicas, históricas y políticas, abre su mundo productivo y reproductivo, crea sentidos y significados a su práctica y concepciones mediante las relaciones de poder en tanto que producen saber pedagógico como conocimiento social.

## 4.2 Los conocimientos cotidianos y las teorías en la práctica pedagógica

Las teorías pedagógicas se formulan de acuerdo a las diferentes perspectivas del discurso pedagógico: positivista, interpretativa y crítica; la teoría es un tipo de conocimiento específico, pero no todo conocimiento se considera necesariamente una elaboración teórica.

El campo pedagógico se integra por diversas teorías y también por otros conocimientos no teóricos por así decir que forman parte del saber pedagógico, son conocimientos cotidianos que no tienen el nivel de teoría y que se derivan de la práctica y la experiencia de los profesores.

Son conocimientos más intuitivos que analíticos, ya que la escuela no siempre brinda espacios para reflexionar sobre su práctica docente y mucho menos mirar-se a través de los otros compañeros. Como lo observa Jackson (1990) en su investigación cualitativa cuando dice que los profesores se apoyan más en la intuición que en una racionalidad del conocimiento.

Los conocimientos cotidianos con carácter pedagógico se producen entre otras cosas porque conocen a sus alumnos y se preocupan por ellos, acompañan sus progresos y fracasos; hacen las teorías pedagógicas acordes con las determinaciones en tanto condiciones de los humano, las hace falibles; en cada momento que se vincula con los alumnos se hace en los maestros un acto que trastoca y fortalece su gozo por la docencia llevándolo a recrear sus sentidos.

La pedagogía por lo tanto se integra por <conocimientos pedagógicos cotidianos> y <teorías pedagógicas> y no siempre se hallan disociados tal y como lo muestran Goetz y LeCompte (1988) con su tesis sobre las teorías sustantivas que articula la idea de conocimiento cotidiano con el concepto de teoría.

Una teoría pedagógica podría ser entonces el resultado de un proceso de sistematización o una acción intencionada desde y con los conocimientos cotidianos, derivados de la experiencia, con un sentido pedagógico a la manera de teorías sustantivas en la pedagogía; el contenido de la teoría y el sentido asociado a la práctica son lo que da lugar a la noción de <conocimientos cotidianos> que se definen como interpretaciones acerca de la educación.

Diana expresa su manera de articular el conocimiento cotidiano y el teórico:

*Era ecléctica, siempre fui ecléctica ya que usaba diferentes metodologías o herramientas que me permitían lograr mis objetivos o propósitos, tomaba de donde podía y ponía en práctica lo que me daba resultado. Por ejemplo ponía a los alumnos a investigar, exponer, construir maquetas, mapas y a elaborar acordeones como una forma más de estudio y sobre éste hacía las evaluaciones correspondientes. En Matemáticas generaba un problema y motivaba a mis alumnos a dar una solución contextualizando en la vida cotidiana, es decir recolectar etiquetas, desechos para poder crear “la tiendita”; revisando si era viable o no hasta llegar a la solución. O bien, daba un problema, lo explicaba y lo resolvían de acuerdo a su vida cotidiana. Cuando inicié sólo usaba ideas primarias y secundarias para que ellos hicieran un resumen, después me cambié a la elaboración de mapas conceptuales. Les enseñé a hacer y leer los mapas, porque se elaboran de una modo pero se leen distinto a lo escrito.*

Mariana señala:

*Creo que utilicé muchos métodos; uno de ellos fue preguntar a los niños sobre aquello que sabían, reconocer sus archivos de conocimiento, ellos te dan la pauta para iniciar una clase, a veces ellos dan la clase; es un gran detonante iniciar con preguntas como parte de una primera etapa del proceso de aprendizaje. Aprendí con el tiempo a globalizar las actividades;*

*obtienes mejores resultados y optimizas esfuerzos, tiempos, energía y tienes mayores posibilidades de construir junto con los alumnos conocimientos y habilidades. Las estrategias dependían mucho del tipo de alumnos que tuviera, generalmente eran alumnos desfasados en edad y madurez. A esos alumnos los reunía en equipo haciendo trabajo de acompañamiento, sin darme cuenta hacía las adecuaciones que consideraba pertinentes, claro que no sabía lo que eran las adecuaciones, te estoy hablando de cuando empecé a trabajar. En los últimos años, con más idea y conocimiento tuve la oportunidad de trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales y ahí las estrategias son muchas y variadas; desde tratar a esos niños como cualquier niño normal, hasta implementar las adecuaciones más elementales; como darles clase a los padres de familia con la finalidad de tener mayor cohesión, o que los niños contaran su propia historia en la escuela o de su vida y contextualizarlas a la planeación.*

Desde esta perspectiva el docente produce conocimiento social como conocimiento pedagógico mediante el ejercicio de su práctica cotidiana a la que le confiere un sentido o una intención que se halla limitada por sus determinaciones y son condiciones de transformación social, es la objetividad y la subjetividad las que definen sus interpretaciones sobre el objeto pedagógico, por tanto el grupo-clase es prioridad y define una singularidad como cada alumno y no los opaca por las elaboraciones teóricas del discurso pedagógico.

Es la práctica en tanto conocimiento social y pedagógico lo que importa a los maestros aunque no siempre asocian el ejercicio docente con un conocimiento o un saber pedagógico, que produce reflexión o elaboración teórica y permite repensar la educación así como renovar sus interpretaciones, no siempre advierten que en la práctica se hallan las razones para la elaboración teórica como si <teoría> y <práctica> se disociaran, la primera hacia abstracciones reservadas

para <expertos>, la segunda para la vida cotidiana en la escuela incapaz de cuestionar a la teoría.

Los conocimientos cotidianos asociados a los diferentes planteamientos o teorías pedagógicas, así como a la práctica y la experiencia docente, van configurando un conocimiento pedagógico que se produce en la cotidianidad en la institución escolar que forma parte de la objetividad y la subjetividad de cada docente y constituye una tradición que integra usos y costumbres.

Mimi narra detalladamente un día en la escuela:

*Lunes por la mañana, suena la chicharra y todo mundo corre, el Sr. Miguel cierra la puerta de la escuela, después de unos minutos la maestra Maru, responsable de la guardia, abre el portón e ingresan ríos de niños y niñas que llegaron tarde. A todos los acomodan en el área del ante patio, también entran muchos padres de familia, casi simultáneamente todos al unísono saludan a la bandera y entonan el himno nacional. La asamblea de todos los lunes ha iniciado, por supuesto que el periódico mural ya está elaborado desde el viernes anterior.*

*Después de la ceremonia los grupos pasan a sus respectivos salones y los maestros y maestras empiezan su trabajo docente, generalmente cada uno de ellos posee su propia planificación, es decir realizan las actividades preestablecidas por un horario, por ejemplo en la mañana lo más difícil, matemáticas y español en las primeras horas de la mañana y de manera alternativa, y después del receso las otras asignaturas, historia, geografía, naturales, educación física, artística.*

*Durante el recreo los maestros se distribuyen estratégicamente para vigilar el orden. Aquellos maestros que tienen mejores relaciones se buscan para reunirse entre ellos mismos, para charlar sobre los acontecimientos*



*familiares y personales, al tiempo que se comen un refrigerio. Los menos, platican sobre los acontecimientos sindicales, otros también, se encargan de difundir los sucesos más relevantes de la zona escolar o del sector. Son bloques de docentes que se mueven de manera muy semejante en las escuelas del Distrito Federal. Pocas son las escuelas donde se concentran los militantes que no sé cómo cada vez son menos y todos de reojo miran y sancionan el recreo escolar.*

*La segunda parte del día es quizás la más difícil, entran los niños a los salones después del recreo, con mucha energía encima, sudados, emocionados, se atropellan entre sí, se pegan, se empujan, hasta que aparece una voz, una presencia y empieza a bajar la energía acumulada, el orden se hace presente nuevamente, el cambio de actividades es una condición necesaria, así se inicia con actividades manuales y más adelante algunas asignaturas, o se introduce la clase de actividad física, ah! Pero si no están los maestros de educación física, es casi obligado que el docente responsable del grupo se encargue de realizar dirigir las actividades correspondientes.*

*Después de educación física, al salón nuevamente, si son jóvenes de 5º ó 6º año, los humores se manifiestan, en los últimos años algo aconteció que el clima en el D. F. que se ha hecho más caluroso, ni dejando el salón abierto se soporta en ocasiones los cambios climáticos internos, la última clase, la tarea, la chicharra de nueva cuenta, a formarse para salir, si van desordenados es casi seguro que la directora los va a regresar, así que bien calladitos, ordenaditos, guardando la compostura.*

*A la salida, las puertas de la escuela se encuentran abarrotados por los padres de familia, en ocasiones cuando salen algunos maestros entre la multitud estudiantil, son prácticamente secuestrados por algún padre o madre para preguntar ¿Cómo se portó mi niño maestra? Maestra,*

*maestra... grita otra, ¿Qué les dejó de tarea? Un maestro audaz les dijo una vez: jugar y jugar, después les explico por qué y corrió al transporte público, porque si no se apura, llegará tarde al turno vespertino y en esa escuela los padres son bravos.*

El <conocimiento cotidiano> en tanto <conocimiento pedagógico> está determinado por sus condiciones histórico-sociales que en el relato que se muestra destacan a través de lo cotidiano como escenario de reproducción de usos y costumbres que vinculan teoría y práctica, así como objetividad y subjetividad y definen sentidos al ejercicio docente que aparecen desde el inicio de su trayectoria laboral:

Para Fernanda el significado de su práctica docente en los primeros años de servicio se expresan así:

*Para mi ser maestra sobre todo al principio me causaba alegría, gusto, nerviosismo por las nuevas experiencias que viviría, la satisfacción al haber conquistado un objetivo en mi vida. Haber sido maestra fue mi realización como ser humano, ahí quedó mi energía, juventud y parte de mi vida , ahora me doy cuenta que me ha gustado el servicio, me siento llena de satisfacción al saberlo y creo haber vivido mi magisterio plenamente porque me di con amor a él. Me sentí realizada era lo que yo quería ser, podía tomar mis propias decisiones, contaba con recursos económicos, disfrutaba de la enseñanza, de la convivencia con las niñas y niños, con mis compañeros maestros y hasta con los padres de familia. Mi padre estaba muy satisfecho, mis hermanos me veían con admiración y el resto de mi familia aunque poco me lo dijeron yo sabía que estaban contentos, eso me hacía sentir muy bien.*

El “güero” expresa:

*Me sentía muy bien, ilusionado, con grandes expectativas, imagínate, que te llamaran maestro, eso era suficiente para abonar al ego, que aquí entre nos, siempre hace falta, a poco no? No sabía bien a bien que seguiría para mí, pero me posicionaba, me daba una identidad, quería ser un buen maestro, no sé si lo logré, pero ya es lo de menos. También me sentía muy contento, muy importante pero sobre todo emocionado y nervioso.*

El maestro necesita saber por qué hace las cosas, comprender el sentido de sí mismo desde una cierta confrontación para discernir el sentido de educar pues ahí se halla la razón de ser maestro y su vínculo con los alumnos asociado a la vida cotidiana en el aula.

El sentido de ser maestra, Mimi lo enuncia así:

*Mi vida cotidiana en el aula fue muy marcada por el deber ser, en todo momento viví mi ejercicio docente de una manera muy responsable, lo que me permitió lograr resultados esperados, el deber ser lo podía encontrar en los programas de estudio y en las exigencias sociales que se marcan a los alumnos en su paso por la escuela. En la llegada a las 8:00 hrs y con el saludo se daba un encuentro cotidiano, después de preguntar algo en relación con sus personas o sobre la tarea pasábamos al trabajo cotidiano según lo marcado en nuestro horario o en lo planeado. El llegar el receso de los alumnos los maestros podíamos compartir algunos temas u observar el comportamiento de nuestros alumnos al realizar actividades de convivencia no dirigidas. Al regreso en el salón había que terminar las actividades previstas para el día porque a las 12:30 hrs era la salida de los niños. Cuando se trabaja doble turno la actividad se vuelve a repetir de las 14:00 a las 18:30 hrs.*

Matías refiere:

*Mi vida cotidiana en el aula fue de altibajos, de muchos buenos recuerdos por la infancia ya ida, por momentos de nostalgia y frustración, también de logros y reconocimiento. Generalmente la jornada era tranquila hasta que llegaba una autoridad a pedir cuentas. No es malo, pero generalmente la autoridad carece de autoridad. Aplicar la normatividad o recetarse un reglamento de memoria no significa que lo revista de autoridad.*

Los conocimientos cotidianos como las elaboraciones teóricas más formales por así decir, tienen un carácter inacabado que reclama renovación o recreación, se oponen a las rutinas establecidas por la monotonía que indica una sola manera de hacer las cosas en la escuela, pues aún en las acciones más tipificadas hay momentos o espacios para la creatividad y la imaginación.

Mariana lo expresa así:

*La rutina mata la creatividad, se necesita espíritu innovador, personas que propongan alternativas para realizar las prácticas escolares pues hay que organizar la vida escolar. Considero que el sistema es una organización con una estructura establecida que poco o casi nada permite su movilidad, en el mejor de los casos he conocido algunas personas y la verdad muy pocas que se han atrevido a proponer cambios pero que poco han fructificado porque hay normas y reglas que ya están establecidas y que pasan a fungir como barreras o límites para la propuesta y la innovación. Cuando las acciones se realizan sólo por cumplir se ha perdido la capacidad de asombro y de maravillarse ante lo nuevo, destruyendo así la creatividad, porque la creatividad requiere una dosis extra de pensamiento, esfuerzo y acción comprometida con la mejora.*

Diana opina:

*Hay muchas formas de organizarse. Con respecto de las ceremonias cívicas, se comete el error grave pensando que a los niños se les fomenta y se les educa en el amor a la patria rindiendo honores a la bandera cada semana, ésta ha sido una parte muy cuestionada pero no discutida, y tiene que ver con la enseñanza de la historia. Si le preguntamos a un niño ¿Qué es la historia de México? Lo más seguro es que conteste de acuerdo con esta idea de los símbolos patrios y la historia es algo más que esos símbolos.*

La opinión de Fernanda difiere de la anterior:

*Las ceremonias cívicas son a veces cansadas y fastidiosas pero ayudan en la formación escolar, representan una oportunidad para que los alumnos participen fuera del aula y aprendan cosas que les servirán en la vida cotidiana. Es más fácil que un alumno comprenda que el día de la bandera es el 24 de febrero si realiza la ceremonia que si lo lee en un libro, es la oportunidad para que de manera práctica aprenda, o si él representa a Benito Juárez y dice: yo Benito nací en Oaxaca, se lo graba mejor que si lo lee.*

En las prácticas educativas se halla un conocimiento social y pedagógico derivado de la experiencia que se ha designado como <conocimiento cotidiano>, constituyen una idea de pedagogía junto con las teorías pedagógicas que provienen de las diferentes perspectivas que integran el campo

Los conocimientos cotidianos pueden diferir o hasta oponerse al currículo y con ello a ciertas teorías pedagógicas en tanto concepciones e interpretaciones acerca de la educación, de manera que un conocimiento pedagógico como

conocimiento cotidiano cuestiona o interroga a la elaboración teórica y con ello a la racionalidad discursiva.

No siempre las interpretaciones teóricas sobre la educación son las interpretaciones que los docentes expresan mediante el ejercicio de su práctica como conocimiento pedagógico y social.

#### 4.3 La práctica educativa en el conocimiento social y pedagógico: la experiencia docente frente al currículo

Para Pasillas (2002) los elementos comunes a las teorías pedagógicas se asocian a una concepción antropológica, una definición de la relación escuela-sociedad, así como la legitimación de los conocimientos y su transmisión; estos elementos se hallan en el currículo además de los fines que se propone la educación formal en cierto nivel como es Educación Primaria.

Fernanda comenta su experiencia con relación al currículo:

*Fue con la práctica como entendí un poco el plan y los programas de estudio del año de 1993 porque aunque los revisaba no lograba conocerlos a fondo; la información llegaba lista para aplicarse y no estábamos preparados para dominar y realizar los cambios de las nuevas propuestas; tomaba de una cosa y de otra, experimentando en muchos de los casos, haciendo apuntes, sin embargo no terminaba de comprender el currículo; lo apliqué a medias porque me faltó asesoría profesional; lo conocí porque tenía que conocerlo, pero nunca supe quién lo hizo, los maestros no lo hicimos.*

La mayoría de los docentes desconoce los elementos del currículo como la idea de hombre de acuerdo a Pasillas (2002) que en esta investigación se

circunscribe a la idea de infancia, otro elemento son los aspectos formativos de la evaluación dentro de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje puesto que asociaron la evaluación a aspectos más cuantitativos que cualitativos; si manejaban los enfoques sobre la enseñanza aunque no necesariamente hicieron de ellos una práctica, también conocieron los fines en términos de formación integral, no obstante predominaron los aspectos racionales del currículo.

Por ello no lo hace suyo, no lo comprende porque no forma parte de su objetividad y de su subjetividad, le es extraño como dice Reid William (1998) y no consigue interrogarlo o dialogar con este texto, quizá por eso acude a su experiencia y su práctica que constituyen sus propios conocimientos.

El diálogo con el currículo hace una concepción particularmente sobre la infancia a la manera de una prescripción, esta concepción teórica por así decir se plantea por los que hacen el currículo y se contrasta con el conocimiento cotidiano, social y pedagógico que deviene de la experiencia docente aunque esta contrastación puede explicitarse mediante reflexiones o quedarse implícitas mediante relaciones de poder y saber con los alumnos, de modo que una cosa es lo que dice el currículo sobre la infancia y otra lo que se piensa sobre los niños.

Sobre sus alumnos Matías comenta:

*Los niños no son tan buenos o tan dóciles como nos dicen en la Normal, tampoco son todos iguales, tienen diferente ritmo de aprendizaje, con la experiencia y la práctica aprendí que debo ser firme con ellos y no titubear, que muy fácilmente podían tomarme el pelo y salirse con la suya para no hacer los trabajos. No son tan inocentes, saben decir mentiras y armar historias para justificarse y encubrirse, se saben aliar y poner de acuerdo, son mucho más listos de lo que pensamos.*

Los alumnos tienen intereses, motivaciones, capacidades, estilos cognitivos y necesidades diferentes. La escuela pretende dar una respuesta positiva, proporcionando atención especial a esta diversidad. Aunado a ello, en la escuela también existen niños con necesidades educativas especiales determinadas por discapacidades físicas, psíquicas e intelectuales, por trastornos del desarrollo o por problemas en sus relaciones sociales y culturales, entre otros.

El equipo docente debe desarrollar una serie de estrategias que le ayuden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada alumno, a desarrollar valores y actitudes basadas en la tolerancia, el respeto y la aceptación a las diferencias, y a favorecer las relaciones sociales entre la comunidad educativa.

Algo así sucede con los conocimientos; el currículo puede predominar ciertas áreas o disciplinas por una orientación racional en la que subyace una concepción o interpretación sobre el objeto pedagógico, pero otra muy distinta lo que un profesor predomine en su práctica de acuerdo a su propia concepción o interpretación de la educación, esto depende del diálogo que se estable con este aspecto del currículo.

El “güero” comparte que:

*Tenía dificultad para enseñar a razonar a los alumnos con los contenidos de Matemáticas que eran muy importantes para mí y que no comprendían o los temas de sexualidad ya que en algunas colonias los padres pensaban que esas cuestiones no se debían tratar. En realidad me parece que la sociedad ha considerado un tabú el tema de la sexualidad y no se ha permitido a la escuela que aporte la información necesaria para que las personas vivan su sexualidad de una manera más real, natural y por lo tanto puedan vivirla responsablemente.*



También las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, así como la planeación y la evaluación son elaboraciones teóricas planteadas muchas veces por expertos en currículo que pueden derivar en prácticas por prescripción pero que también se contrastan con los conocimientos pedagógicos derivados de la experiencia.

#### 4.3.1 Maneras de enseñar

Las maneras de enseñar son variadas en los maestros entrevistados; la gama de metodologías fue desplegándose por ensayo y error, eclécticamente; se organizaba el trabajo de modo individual o grupal, por medio de exposiciones, lluvia de ideas; en ocasiones a guisa de motivación partían de lo que los niños y las niñas sabían de ciertos temas con base en preguntas arribaban a cierto tema específico.

Mariana confirma que:

*Para la adquisición de la lengua escrita en los primeros grados combinaba el método Minjares con el método Global de Análisis Estructural. Ella explicó pues el método Minjares está basado en la historia de una familia que va al campo y de ahí surgen cuentos donde los niños comienzan a conocer las letras, se trabajan las carretillas ma, me, mi, mo, mu, y lo combinaba con el método Global poniendo enunciados completos y sacando palabras o escribiendo los nombres de los colores.*

Mimi señala que:

*Para la comprensión lectora usaba el rescate de ideas primarias y secundarias para hacer resúmenes, posteriormente elaborábamos mapas*

*mentales o conceptuales, cuadros sinópticos; además hacíamos guías para investigaciones y para visitas a museos y parques.*

A propósito de la conjugación de teorías pedagógicas y la práctica, Fernanda dice:

*Utilizaba como recursos didácticos todo lo que tenía a mi alcance: láminas, mapas, esquemas y juegos, descubrí con la práctica estrategias como el trabajo en equipo, donde los alumnos que más sabían apoyaban a los que menos conocimientos y habilidades tenían. Para la lectura trabajé con los “libros del rincón”. En los últimos años de mi ejercicio docente utilicé los nuevos recursos tecnológicos impulsados en las escuelas como la enciclopedia, el aula de medios, la T.V., la videocasetera, el videoprojector, videos, la computadora, el internet, la grabadora, el pizarrón interactivo, la pantalla plana, la red escolar y el pizarrón blanco con marcadores de tinta fugaz.*

#### 4.3.2 El uso de las nuevas tecnologías al interior del aula

El manejo y dominio de los recursos tecnológicos como el proyector de acetatos, la televisión, la video casetera, el DVD, la grabadora, la computadora, la USB, el internet, la lap top, el cañón, el pizarrón electrónico, la red escolar no fue fácil, porque carecían del conocimiento para su uso y las asesorías que les dieron fueron insuficientes pero con la práctica lograron actualizarse en el empleo de las nuevas tecnologías.

Mimi opina:

*Me sirvieron de mucho ya que dentro del salón de clases, en la escuela donde trabajé durante 17 años, contaba con tele y video dentro de cada*

*grupo y esto nos daba oportunidad de ver temas en videos del interés de los niños, en cuanto los pizarrones blancos y marcadores fueron de gran utilidad ya que los pizarrones anteriores se encontraban en muy mal estado y el gis era nocivo para mi salud, contaba con grabadora por grado y era de gran utilidad, en cuanto a las computadores y todo lo relacionado con ellas, en un inicio fue difícil ya que no contaba con los conocimientos necesarios para su uso, pero conforme la marcha fui aprendiendo a utilizar este valioso recurso y cada semana hacíamos uso de él.*

Mariana expresa:

*Los recursos didácticos fueron un apoyo importante en la enseñanza, sobre todo el pizarrón interactivo. Fui tutora de una practicante que me ayudó a descubrir las ventajas de utilizar las nuevas tecnologías y el permitir que los alumnos te aporten alguna película, video, etc. resultó de mucha ayuda.*

El “güero” argumenta:

*Son recursos muy importantes, pero tenemos que preguntarnos si son indispensables para aprender a leer, a escribir, a disfrutar de una lectura, de un poema o desarrollar un algoritmo o calcular áreas, volúmenes o perímetros. Creo que con estos recursos se facilita la adquisición de conocimientos pero no te garantiza su comprensión, allí es donde entra la planeación y las habilidades personales del maestro.*

#### 4.3.3 Evaluación

Por otro lado la complejidad para evaluar conocimientos, habilidades y actitudes se muestra en las dificultades para el registro cuantitativo de procesos

cualitativos; la evaluación es otro aspecto del currículo que contrasta el conocimiento teórico con la experiencia docente.

Diana precisa que:

*Me costaba trabajo evaluar porque debía asignar con un número el avance de los alumnos cuando la experiencia me decía que había aprendizajes que no se podían medir en periodos bimestrales. ¿Cómo valorar la manera en que los niños enfrentan los retos y desafíos independientemente de su capacidad para asimilar conocimientos, hábitos, maneras de expresarse o de razonar? Decidí con la experiencia que me iba dando la práctica tomar en cuenta para la evaluación sus participaciones, trabajos, tareas, cuadernos y exámenes.*

Para evaluar los conocimientos cotidianos hacen que los maestros valoren todos los elementos posibles de la enseñanza y el aprendizaje como preguntas en clase que acotan las participaciones, el trabajo en cuadernos y libros, realización de tareas, exámenes, autoevaluaciones y sobre todo mediante su juicio de valor objetivo y subjetivo; los docentes saben con la experiencia que la evaluación es una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que con la evaluación también se aprende.

Con los conocimientos cotidianos y las teorías, el profesor aprende y mejora la práctica docente, así colabora con el aprendizaje del alumno y sus dificultades, mientras que el alumno, como dice Álvarez (1993), aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el maestro, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora.

La evaluación actúa al servicio del conocimiento pedagógico y a favor de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Los profesores aprenden de la evaluación cuando la convierten en actividad de conocimiento pedagógico; sólo cuando se garantiza el aprendizaje se puede asegurar la evaluación que forma, cuando se hace de ella un aprendizaje y una expresión de saberes, es entonces cuando se habla de evaluación formativa.

#### 4.3.4 Planeación docente

La planeación docente también es objeto de teorías pedagógicas conjugadas con la práctica que se deriva de la experiencia como dispositivo que organiza las clases, facilita la enseñanza y el logro de los objetivos.

El “güero” dice:

*Con la experiencia me di cuenta que la planeación es muy importante porque permite definir los rumbos y metas a alcanzar; haciendo una buena planeación lograba organizar muy bien mi trabajo obteniendo excelentes resultados dentro de mi grupo; cuando la planeación se realiza sólo para cubrir el requisito, pierde sentido. La planeación debe ser flexible, podemos modificar lo previsto de acuerdo a las circunstancias específicas; y al seleccionar y ordenar las actividades se pone en juego la creatividad.*

La planeación a lo largo de la formación de los maestros entrevistados, estuvo fortalecida en las distintas materias de la Normal de esos años (1975-1980), materias como Didáctica General, Técnica de la Enseñanza, Práctica Docente, entre otras, tenían como objetivo fundamental la elaboración de los planes de clase, de la proyección del avance programático y la programación anualizada.

Al respecto, la experiencia de Diana se hizo evidente:

*Con la práctica me di cuenta que no era posible planear cada asignatura de manera independiente, resultaba más fácil conjuntar actividades que abarcaban dos o tres asignaturas que llegaran a un mismo objetivo.*

Este comentario sugiere la idea de que los conocimientos no se trabajan de manera fraccionada sino se busca su globalidad. Zúñiga (1998) sostiene que los temas transversales son contenidos curriculares que se refieren a temas actuales que están relacionados con principios, actitudes y valores.

La transversalidad curricular se refiere a los contenidos conceptuales, actitudinales y axiológicos presentes en diversas asignaturas. Las actividades de planeación fueron perdiendo sentido por las exigencias administrativas donde se privilegia la entrega de formatos y se descuida los beneficios de la planeación.

#### 4.3.5 Relación escuela-sociedad

Por otro lado las interpretaciones que los docentes forman sobre la educación van definiendo las relaciones escuela-sociedad en tanto concepciones de la institución escolar sea como instrumento de adaptación dócil, pasiva y apática al orden social o bien como su transformación.

Esta discusión se asocia a la concepción de <educación> como vehículo de transformación de la sociedad mediante una teoría-crítica de la pedagogía, o bien como el mecanismo <adaptacionista> al mandato social a través de una teoría científica de la educación, que hace prescindible la elaboración teórica de la pedagogía.

La teoría crítica de la pedagógica supone oposición a la modernidad educativa para no perder los sentidos de la formación de lo humano, que preserva y transforma la sociedad y hace contrapeso a los excesos de la racionalidad científica en educación.

La modernidad mediante el discurso de la educación científica que prescinde de la reflexión pedagógica, configura lo que debe ser la escuela y la educación, sin que sea posible transformación alguna.

Fernanda señala que:

*Hay escuelas donde el ambiente es hostil con la comunidad, prevalece la indiferencia, el egoísmo y hay división entre padres y maestros, cuando estuve en alguna escuela así no quería ir a trabajar pero llegaba por el compromiso con mi grupo, saludaba a todos y me metía rápido a mi salón.*

Estas actitudes evidencian la falta de solidaridad y convivencialidad y no permiten que exprese una relación armónica donde se compartan experiencias docentes y de vida.

#### 4.3.6 El ejercicio docente y la reflexión filosófica

Por último los fines filosóficos y los propósitos pedagógicos forman parte de la teoría y la estructura curricular, son la definición de la perspectiva como paradigma y enfoques que se predominan en el currículo y abarcan las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, así como de planeación y evaluación, son los propósitos pedagógicos planteados en el currículo los que se encuentran en tensión por así decir con las prácticas asociadas a los conocimientos cotidianos derivados de la experiencia.

Por ejemplo en la reforma de 1972 prevalece la Tecnología Educativa con fines estrictamente racionales que se proponen formar una actitud científica, de conciencia histórica y de relatividad con énfasis en el proceso de aprendizaje concebido como la modificación de la conducta observable medible y cuantificable mediante un registro objetivo que demuestra cada vez mayor adaptación y normalización al orden social.

Mientras que en la reforma de 1993 prevalece el constructivismo que consiste en la significación de los aprendizajes concebidos como la interpretación intersubjetiva del mundo social mediante principios cognitivos, así como históricos y sociales. Los fines se orientan más a la autonomía como autogestión, la producción de aprendizajes significativos como habilidades intelectuales, como comprensión del mundo natural y social, una posición ética y la capacidad de disfrutar la experiencia estética.

Matías comenta sobre los fines educativos:

*En realidad es lo mismo, al principio del servicio eran objetivos al final contenidos y antes de irnos nos metieron las competencias que nunca entendí, qué bueno que ya me tocaba jubilarme porque cada vez era más difícil ser maestro, decían que nos iban a evaluar unos expertos como a los médicos y a los licenciados, después de casi treinta años iban a ver si era buen maestro. Cuando empecé eran exámenes y registros, cuando terminé eran evaluaciones y procesos, como no sabía sobre las competencias acudí a mi experiencia que es una manera de saber sobre la profesión, en realidad tampoco entendí muy bien eso de que los alumnos construyen su conocimiento y que yo sólo era un facilitador, no podía confiar en esas cosas y era más seguro mi práctica y mi experiencia, me acusaban de ser tradicional que no quería el cambio, le llamaban resistencia, pero la verdad es que no era eso sino que no entendía como debía dejar lo que hacía por mucho tiempo para cambiarlo por cosas que no dominaba.*



Se trata de una tensión entre las interpretaciones sobre los sentidos y las finalidades de la educación que emanan de la concepción moderna como una perspectiva iluminista y positivista en tanto racional y objetiva y otras interpretaciones que se construyen con la experiencia docente en las que se incorpora la subjetividad, la tradición y el pasado.

La práctica docente se asocia más a la enseñanza y aprendizaje, así como a la planeación y evaluación que recogen la experiencia concebida como una riqueza de la tradición que a tareas relativas a la evidencia objetiva mediante registros, puntajes o medios electrónicos que no siempre se conciben como facilitadores del ejercicio docente.

Este mosaico de instrumentación, registro, evidencia objetiva plasmada en formatos para llenar y presentar a la autoridad con un plazo, aunque tengan un sentido técnico y pedagógico se asocian más a tareas administrativas y burocráticas desarticuladas de la realidad del conocimiento pedagógico y social que se manifiesta a través de los conocimientos cotidianos.

La concepción moderna de la educación que privilegia la racionalidad objetiva no parece tomar en cuenta la experiencia docente pues no se asocia a un conocimiento pedagógico y social, la desarticulación de las teorías pedagógicas y el conocimiento pedagógico de la práctica hace que la práctica se conciba más como una aplicación de la teoría.

Los maestros despliegan conocimiento pedagógico con certeza y confianza en tanto son protagonistas directos y activos de la educación, cuando en sus sentidos encuentran que su función no se sustituye por medios electrónicos o recursos tecnológicos.

Es la tradición y el pasado como una interpretación de la educación que abarca la objetividad y la subjetividad lo que brinda la certeza de educar con un

sentido asociado a la formación que hace lo humano con y entre sus alumnos sin que necesariamente se coloque como referencia aunque si como mediación.

Su función mediadora no se sustituye y no se limita a prescribir o ejercer autoritarismo como un asunto de poder en el sentido de conflicto o tensión por asegurarse un mandato o una posición que le otorgue superioridad.

Están más preocupados por los aspectos subjetivos como el sufrimiento expresado por el dolor y las dificultades de sus alumnos que por mantener una autoridad como poder que saben que la institución se los otorga.

Así lo refiere Mimi:

*Las relaciones con mis alumnos se caracterizaron en la mayoría de los casos por un gran afecto, nos conocimos, nos respetamos y nos quisimos.*

Este relato muestra que es el maestro quien a través del lazo social construye lo humano, educa los afectos, y al hacerlo hace lo humano mediante su simbolización pone en palabras lo intangible de la subjetividad, mitiga la angustia mediante la conversación y la calidez.

## Conclusiones

Con el propósito de destacar los puntos más relevantes de la investigación, las conclusiones se presentan en los siguientes aspectos: metodología en la que se destaca la relación investigado-investigadora, marco teórico, así como las concepciones e interpretaciones de los docentes entrevistados sobre sus prácticas pedagógicas.

### a) Metodología

La metodología utilizada permitió conocer las experiencias y conocimientos pedagógicos de seis maestros jubilados, reivindicar sus prácticas docentes porque pareciera que los jubilados no existen cuando se trata de investigación educativa en las iniciativas actuales, esta es la más importante aportación de la investigación, así como su diferencia y novedad.

El método de la Historia Oral ha resultado pertinente para la investigación, concede que los docentes son portadores de una voz que recrea su memoria por medio de relatos que integran sus diferentes trayectorias, en la que su propia subjetividad define las concepciones e interpretaciones sobre su práctica como un conocimiento social y pedagógico.

La Historia Oral es además un conocimiento social que se produce en el proceso de investigación, es el resultado de diferentes relatos expresados en un contexto y acotados por una técnica que consiste en la entrevista a profundidad para hallar el conocimiento pedagógico en cada profesor.

La trayectoria profesional de un docente equivale a su conocimiento pedagógico, esta es la razón principal por la que se acota el método a la biografía

profesional y no a la personal aunque se admite que la vida personal tiene relación o influencia en el ejercicio de la profesión, esto no se consideró en la investigación.

La construcción de las trayectorias profesionales, pone en juego las concepciones e interpretaciones del investigador, su lectura es hermenéutica y produce una comprensión del objeto pedagógico a través de las diferentes trayectorias como procesos de formación singulares que contribuyen al sujeto investigador como sucede con la lectura de un texto académico o teórico.

En este sentido la experiencia del investigador se fue enriqueciendo en la medida que se iba apropiando del método, no se tenía referente alguno y se comenzó desde las nociones básicas como la definición e historia de los diferentes componentes de la Historia Oral.

Esta investigación documental que forma parte de los inicios de la investigación de campo fue abriendo la comprensión del investigador para definir y preparar sus encuentros con los docentes y delinear las preguntas mediante una guía preliminar que se fue depurando conforme se conocía más de método.

La guía de entrevista integra diferentes temas y subtemas que se derivaron de la lectura y apropiación del método y dieron lugar a las preguntas para extraer los diferentes conocimientos y experiencias de los docentes en el campo pedagógico que fueron narrados por su propia voz, muchas veces desde su experiencia de vida y biografía personal.

El método es para el campo y el conocimiento social, así que la lectura del investigador iba traduciendo lo expuesto en la bibliografía al campo pedagógico, con ello iba haciendo interlocución con los docentes antes de la entrevista a profundidad, una vez que se realizaron los diferentes encuentros con cada uno de los maestros el investigador tenía la oportunidad de contrastar lo expuesto por los autores con las realidades de cada maestro.

## b) Relación investigado-investigador

Los entrevistados en más de una ocasión llegaron tarde o no llegaron causando un desaliento en el investigador, cuando menos se esperaba de ellos desplegaban una serie de ideas que sorprendían alentando el proceso, o bien cuando se planeaba con detalle las entrevistas y por cuestiones de tiempo de ellos muy poco o nada se realizaba, también cuando el investigador abordaba un tema planeado y el docente se iba por otro camino haciendo ruptura lo llevaba a enriquecer más otros temas no previstos.

En los diferentes comentarios de los maestros más de una vez el investigador compartía plenamente sus puntos de vista al recordar su propia trayectoria o bien difería pero concediendo con prudencia y distancia sabiendo que era el espacio del compañero y su palabra y voz la que en ese momento se expresaba.

## c) Marco teórico

La trayectoria profesional como texto se concibe y se interpreta mediante el diálogo con los referentes teóricos en el campo pedagógico, son por así decir dos fuentes de conocimientos con el mismo nivel de importancia pues ambos proceden y son producto de la relación entre el sujeto, el saber, la comunidad y el contexto.

Toda iniciativa en la investigación educativa y las políticas debe necesariamente tomar en cuenta la práctica y la experiencia docente pues la práctica es ese saber que enriquece cuestiona o interroga a la teoría.

Desde este punto de vista sin práctica no hay teoría, esta es la razón por la que acudimos a Héctor Fernández (2005) porque él trabaja el concepto de <conocimientos cotidianos> siguiendo a Goetz y Lecompte (1988) con su tesis sobre las teorías sustantivas, que son la conjugación de la formalidad teórica y la

práctica; en esto se coincide con el modelo crítico de Carr y Kemmis (1988) en que es la práctica la que da sustento a la teoría, y con Pasillas (2002), en que trabaja los aspectos comunes de la teoría pedagógica en la que también está la práctica pero que hemos circunscrito a la teoría curricular.

La discusión teórica que se sostuvo nos ha permitido discernir que el campo pedagógico es plural y abierto pues convergen diferentes perspectivas o modelos como dicen Carr y Kemmis (1988) de las que proceden las teorías pedagógicas y se definen las prácticas educativas.

La investigación reivindica a la práctica docente como un conocimiento pedagógico que cuestiona, interroga o dialoga con las elaboraciones teóricas del campo pedagógico, lo enriquece, por ello no se debe desestimar o subestimar concibiéndolo como una aplicación de la teoría a la manera de prescripción como lo plantea la perspectiva positivista.

La práctica constituye un campo de conocimiento social y pedagógico que dialoga y enriquece a la teoría y al modelo del que procede, en este sentido se coincide más con los aportes de la perspectiva crítica que otorga a la práctica un estatuto pedagógico tan serio como el de la teoría y con ello incorpora la subjetividad al conocimiento pedagógico.

El diálogo siguió una agenda por así decir que integra los elementos comunes de las teorías pedagógicas según Pasillas (2002) y que hallamos en los componentes del currículo: una idea de infancia y el significado de ser maestro, los conocimientos, metodología de la enseñanza y aprendizaje, así como de la planeación y la evaluación, una idea de la relación entre la escuela y la comunidad y los fines de la educación.

Las aportaciones que se derivan de la investigación cualitativa de Jackson (1990) y Delamont (1984), son elaboraciones teóricas que debieron ser ampliadas por otras contribuciones como las de Foucault, Álvarez, Serrano, Juárez y

Castañeda y que conversaron con las voces de los maestros que portan un conocimiento cotidiano con carácter pedagógico y social.

El diálogo es fundamental en la construcción del conocimiento social para no caer en dogmas o posiciones ortodoxas; el campo no es sólo teoría, pero tampoco es sólo práctica sino la conjugación de ambas formas de conocimiento y su enriquecimiento mutuo.

Las lecturas de Carr y Kemmis, Fernández y Pasillas enriquecieron a la investigación ya que se concebía el campo pedagógico sólo como cuestión teórica, los autores mostraron que también es una cuestión práctica por eso fueron relevantes.

d) Concepciones e interpretaciones de los docentes entrevistados sobre sus prácticas pedagógicas

Las concepciones e interpretaciones pedagógicas que los docentes recrearon por la conversación en el contexto de la entrevista a profundidad en diferentes encuentros, se deben tomar en cuenta y se deben tomar muy en serio cuando la investigación educativa busca innovar, más aún cuando se trata de la definición de políticas educativas dirigidas al docente que muchas veces exaltan su responsabilidad en la calidad de la educación.

Las seis trayectorias laborales dan cuenta de la política educativa a lo largo de tres décadas, permiten discernir sobre sus aspectos generales; una política no llega directamente a los docentes por la carencia de infraestructura y logística, pero seis maestros en treinta años impactaron a seis mil trescientos cincuenta alumnos aproximadamente y esto refleja la importancia que tiene un maestro.

Los maestros jubilados como se sabe ya no están en servicio y en sentido estricto ya no son maestros, pero eso no importa en el presente trabajo pues de lo

que se trata es de recuperar su experiencia de tres décadas, como un conocimiento social y pedagógico que se encuentra presente y por lo mismo es del presente y no del pasado, nutre a la investigación educativa y a las teorías pedagógicas y al campo, posiblemente no sería así con maestros jóvenes que inician en el servicio.

Para esta investigación no fue relevante el hecho de que de los seis maestros entrevistados, dos fueran hombres y cuatro mujeres, el conocimiento pedagógico asociado a la experiencia docente y que contribuye a la teoría y a la investigación educativa no tiene relación alguna, al menos en esta investigación, con el género.



## Referencias bibliográficas

Abbagnano y Visalberghi. (1964). Historia de la pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica.

Aceves L., J. (1991). Historia Oral e Historias de Vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada. México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Cuadernos de la Casa Chata.

Álvarez M., Juan M. (1993). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Colección Pedagogía. Razones y Propuestas Educativas. Morata.

Arriarán, S. (2010). Filosofía de la memoria y del olvido. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Baum, W. (1977). Transcribing and editing oral history, American Association for State and Local History. Nashville.

Benadiba, L. Plotinsky, D. (2001). Historia Oral. Construcción histórica escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Berger, P y T. Luckman. (1993). “La sociedad como realidad objetiva” 66-104 en La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.

Bowen y Hobson. (1986). Teorías de la educación. México. Limusa.

Cantón, A. (2003). “Educación y teoría pedagógica ¿qué relación?” 41-54 en Primero L. La necesidad de la pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Cantoral, S. (2005). Identidad, Cultura y Educación. México. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Mastextos No. 15.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.

Castañeda S. A. (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Collado H., M. C. (1994). “¿Qué es la historia oral?” en De Garay G. La Historia con Micrófono. Textos introductorios a la historia oral. México. Instituto Mora.

De Garay, G. (Coordinadora). (1994). La Historia con Micrófono. Textos introductorios a la historia oral. México. Instituto Mora.

De Garay, G. (Coordinadora). (1997). Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida. México. Instituto Mora/CONACYT.

De Ibarrola, M. (1997). Quiénes son nuestros profesores. México. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C.

Dilthey, W. (1994). "Orígenes de la hermenéutica" en El mundo histórico. México. Fondo de Cultura Económica.

Escalera, B. J. (2003). "Teoría pedagógica y/o teoría educativa: el sí mismo en educación" 91-104 en Primero L. La necesidad de la pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Espinosa C. La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento. DGNAM-D. F. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del D. F. consultado en [http://biblioweb.dgscs.unam.mx/diccionario/htm/articulos/Sec\\_26.htm](http://biblioweb.dgscs.unam.mx/diccionario/htm/articulos/Sec_26.htm)

Fernández, H. (2005). "Presencia de la pedagogía en la práctica educativa" 139-154 en Primero L. Fernández H. En nombre de la pedagogía. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Ferrarotti, F. (1983). "Biografía y ciencias sociales" en Joutard. Historia oral e historias de vida. Costa Rica. FLACSO. Cuaderno de Ciencias Sociales No. 18.

Folguera, P. (1994). Cómo se hace historia oral. España. Eudema Historia Perfiles.

Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.

Gadamer, H. G. (1999). "Conceptos básicos del humanismo desde la hermenéutica" 38-74 en Verdad y Método. Salamanca. Sígueme.

González-V., M. A. (2004). "Gadamer y el problema de la historicidad y la temporalidad en la hermenéutica" en Irigoyen, T. M. P. Compiladora. Hermenéutica, analogía y discurso. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gotees, J. y LeCompte, M. (1988). "Etnografía y diseño cualitativo" en Investigación educativa. Madrid. Morata.

Heinz von Foerster (1990). Constructivismo y Educación. Barcelona. Gedisa.

Heller, A. (1977). Sociología de la Vida Cotidiana. Barcelona. Península.

Heller, A. (1991). "De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales" 19-57 en Heller, A. Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad? Barcelona. Península.

Irigoyen, T. M. P. (Compiladora). (2004). Hermenéutica, analogía y discurso. México. Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.

Jackson, P. (1990). "Opiniones de los profesores" 149-188 en La vida en las aulas. Madrid. Morata.

Jáidar M., I. (Compiladora). (2003). Tras las huellas de la subjetividad. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

Joutard, P. (1988). El documento oral: una nueva fuente para la historia. Historia oral e historia de vida. San José de Costa Rica. FLACSO.

Joutard, P. (1986). Esas voces que nos llegan del pasado. México. Fondo de Cultura Económica.

Juárez, H. F. (2007). Pedagogía: ¿Disciplina en extinción? Atinos y desatinos de un estatuto. México. Universidad Pedagógica Nacional.

León, M. (2004). La memoria del tiempo. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Ediciones Coyoacán.

Mardones y Ursúa. (S/A). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. México. Fontamara.

Offe, C. (1998). Partidos políticos y movimientos sociales. Madrid. Sistema.

Ortiz U., F. G. (2007). La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales. México. Limusa.

Palop, P. (1983). "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación" 33-74 en Besabe, *et al.* Estudios sobre epistemología y pedagogía. Madrid. Anaya.

Pasillas, M. (2002). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. México. Iztacala-UNAM.

Paz, O. (1957). Piedra del sol. México. Cultura.

Peroni, M. (2003). Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura. México. Fondo de Cultura Económica.

Portelli, A. "Las peculiaridades de la historia oral". Tarea, núm. 11 nov. de 1984, Perú.

Quintana, J. M. (1983). "Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación" 75-107 en Besabe, *et al.* Estudios sobre epistemología y pedagogía. Madrid. Anaya.

Revista Omnia. ISSN (Versión impresa): 1315-8856. revistaomnia@gmail.com Universidad de Zulia, Venezuela. Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73711291011>

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración I. La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. México, Siglo XXI.

Saltalamacchia, H. R. (1992). La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación. Puerto Rico. Investigaciones CIJUP.

Santamarina, C. (1998). "Historias de vida e historia oral" 165-186 en Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coords.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Síntesis.

Sarabia H. B. (1985). Historias de vida. España. Investigaciones Sociológicas.

Sarramona, J. (2000). Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica. Barcelona. Ariel.

Schwarzstein, D. (2001). Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula. México. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública (1972). *Plan de estudios y programas de educación Primaria*. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública (1987). *La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan de estudios y programas de educación Primaria*. SEP. México.

Serrano, C. J. (2007). Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. Más textos. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Snyders, G. (1972). Pedagogía progresista. Madrid. Marova.

Suchtz, A. (1990). "Conceptos fundamentales de la fenomenología" 111-125. en Schutz, A. El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu.

Zúñiga Chávez, M. E. (1998). "La educación ambiental: Una dimensión imprescindible del curriculum en el marco del "Nuevo Orden Mundial", en: IX Congreso Internacional sobre tecnología y educación a distancia. Costa Rica.

## ANEXOS

### GUÍA DE ENTREVISTA

- Decisión de ser maestro
  - Motivos e influencias
  - Sentires al inicio de la práctica docente
  - Grados preferidos
  - Crisis, decepciones, frustraciones y satisfacciones
  
- Conocimiento y experiencia de las reformas educativas
  - Conocimiento y aplicación
  - Información, asesoría y apropiación de planes y programas
  
- Opinión y práctica acerca de la planeación educativa, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje
  - Estrategias
  
- Vida cotidiana en el aula
  - Metodología utilizada
  - Organización
  - Prácticas escolares
  - Recursos didácticos y tecnológicos
  
- Relación con la comunidad
  - Trato con alumnos, padres de familia, maestros, directores y autoridades educativas
  - Participación sindical

- El maestro frente al poder  
Autoridad horizontal y vertical
  
- Capacitación y actualización docentes  
Opinión y experiencia
  
- Sentir del maestro jubilado  
Sabores, encuentros y desencuentros