



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

***“PENSAMIENTO DE LA PROFESORA ZAYLE, UN
ACERCAMIENTO A SUS CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS: EL
DESPLIEGUE DE ROLES DE MADRE/MAESTRA EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA”***

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

CARLOS ALBERTO GARCÍA MENDIETA

ASESORA DE TESIS

MTRA. BLANCA ESTELA FRANCO TORRES

PACHUCA DE SOTO., JUNIO DEL 2017

ÍNDICE

PENSAMIENTO DE LA PROFESORA ZAYLE, UN ACERCAMIENTO A SUS CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS: EL DESPLIEGUE DE ROLES DE MADRE/MAESTRA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

A. Movilización de constructos	13
B. La entrada al campo	15
C. El proceso de negociación	16
D. La experiencia en el trabajo de campo	18
E. Los primeros hallazgos: re-conociendo el dato	20
F. Análisis y representación de la información	21
G. La escritura de la tesis	23

CAPÍTULO 1. LA PROFESORA ZAYLE: LA DOCENCIA COMO UNA OPCIÓN QUE SE FUE DANDO POCO A POQUITO, SUS CREENCIAS SOBRE LA PROFESIÓN

1.1 La aventura de vida de la profesora Zayle	29
1.2 Episodios críticos en la vida de la profesora	47
1.3 La docencia como oportunidad y última opción	49
1.4 Mi vocación se fue dando poco a poquito	52

CAPÍTULO 2. EL PENSAMIENTO DE LA PROFESORA ZAYLE: APROXIMACIÓN A SUS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA PROFESIÓN Y LA ENSEÑANZA

2.1 Que el alumno busque la solución... Teorías implícitas en el pensamiento de la profesora Zayle	70
---	----

2.2 No hay recetas para la enseñanza... Una profesora formada y socializada en la teoría constructivista	89
--	----

2.3 Teoría del aprendizaje experiencial... Te puede pasar a ti, nos puede pasar a todos	99
---	----

CAPÍTULO 3. EL PENSAMIENTO DE LA PROFESORA DESPLEGADO EN ROLES DE MUJER, MADRE Y MAESTRA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

3.1 El devenir histórico de la mujer	109
--------------------------------------	-----

3.2 La mujer del Valle del Mezquital: la profesora Zayle	112
--	-----

3.3 Rol de madre/maestra: la profesora Zayle	114
--	-----

3.4 La maestra como agente de biopoder	121
--	-----

3.5 El dispositivo pedagógico-maternal	123
--	-----

3.6 Dar confianza y concientizar al alumno: el vínculo “trato de jalar, jalar”	128
--	-----

3.7 Tocarlos en el corazón y en la mente: un imaginario alienante	139
---	-----

REFLEXIONES FINALES

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

“No es suficiente para los maestros de los desfavorecidos tener un corazón de oro. Han de tener un baúl de tesoros lleno de conocimiento y experiencia también” (Hargreaves y Fullan, 2014.)

La realidad que se vive, es el reflejo de las transformaciones históricas y culturales que se forjan. El ámbito educativo no queda exento de éstas. Por eso cuando se habla de la tarea pedagógica, uno de los actores que más relevancia cobra en el proceso de enseñanza aprendizaje es el propio docente. Pues será él quien busque las estrategias pertinentes para mediar el contenido en este mundo cambiante.

En ese sentido, se han realizado diversos estudios que retoman al profesor y su práctica como eje vector de las investigaciones. Pero ¿Por qué resulta tan complejo abordarlo? El hecho estriba en que de acuerdo con Castoriadis es un sujeto con un imaginario socialmente construido, que ha recibido los embates de numerosas Reformas que han intervenido en su formación y en el desarrollo de su práctica. Además, conocer a los docentes implica penetrar en sus trayectorias, sus historias de vida, saberes, creencias, concepciones y teorías. Por eso, como señala Anzaldúa (2004:53) “poco se ha trabajado acerca de la manera en que el docente se constituye dentro de su práctica”.

Para llegar a ser profesor la mayoría de las ocasiones se tiene que pasar por un proceso largo. Es decir, un elemento fundamental es haber transitado por una Escuela Normal en donde se le enseñe al normalista los conocimientos y habilidades básicas para desenvolverse como profesional en los centros educativos. Aunque no es fácil la inserción a la docencia, porque por un lado; como es el caso de la profesora Zayle (protagonista de la investigación) ingresa al sistema obligada por las circunstancias, no por una convicción de querer ser

docente. La segunda situación, indisociable de la anterior, es que los futuros profesores que llegan a las escuelas formadoras de docentes no son “vasos vacíos” (Marcelo García, 2008), su paso por los diferentes niveles de escolaridad previos los han configurado con una serie de creencias hacia la enseñanza y que los ayudan a interpretar sus experiencias en la formación.

En este sentido, la tesis que se sostiene pone en relieve la aproximación al pensamiento de la profesora Zayle, a través de la configuración de sus *creencias sobre la profesión*: un deberse al otro y al hogar; como maestro, ser proveedor de cariño y protección; partir de las experiencias permite ser empático con los demás y enfrentar los problemas que se presenten; mirar a la docencia como una oportunidad para mejorar las condiciones socioeconómicas; creer que la vocación es algo que se adquiere en el desarrollo de la profesión; lo que se vive en la infancia puede marcar al individuo social y académicamente; así como creer que mucho de lo que sabe el maestro se adquiere en la práctica.

Sus *teorías implícitas* constituidas por las experiencias personales y profesionales vividas: la teoría directa en la que el alumno debe buscar las soluciones a los problemas que se le presenten; la teoría constructivista y la teoría del aprendizaje experiencial. Y el despliegue que hace de éstas a través de la actuación de sus roles de mujer, madre y maestra: hogareña; difusora de medidas sanitarias y de bienestar social; cariñosa; que ha asumido como refiere Anzaldúa (2004), las significaciones imaginarias otorgadas al docente como: el maestro guía y orientador espiritual, el apóstol, el misionero y mesías de la educación. Este acercamiento permite mirar a través de su discurso cómo interpreta y actúa sobre el currículum formal (Clark y Peterson). Por eso se insiste en que la aproximación a los procesos de pensamiento de la profesora influye en su conducta, determinan la forma en que modela y media el currículum y lo traduce en el currículum real o no escrito al tener como tamiz la subjetividad de la maestra.

De acuerdo con Serrano Sánchez (2010), se han realizado investigaciones sobre los *procesos de pensamiento* de los docentes “algunos estudios realizados desde la perspectiva del meta-conocimiento, dirigidas a la comprensión que manifiestan los profesores sobre las condiciones del estudiante y las tareas de aprendizaje y sobre las estrategias de aprendizaje (Flavell, 1987; Martí, 1995; Wellman y Col, 1996); los estudios realizados desde el enfoque fenomenográfico, dirigidos a indagar en las diferentes formas en que los profesores interpretan su propio aprendizaje (Pramling, 1990); y, finalmente, los estudios que abordan las concepciones como teorías implícitas (Rodrigo, 1993; Pozo y Col, 1992; Pozo y Gómez Crespo, 1997)” Serrano Sánchez (2010:270). Los estudios realizados pueden tener algunas diferencias en sus enfoques, pero la mayoría centran su atención en resaltar la relación existente entre los conocimientos, las creencias y sus teorías.

Por ello, la aproximación que se hace al pensamiento de la profesora Zayle, retoma las creencias sobre la profesión como un constructo subjetivo que elabora la profesora a partir de sus experiencias, que le dan sentido a su actuar dentro del aula y se activan en la interacción con el otro, “las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.” (Linares 1991. p. 37 ct. en Serrano Sánchez, 2010: 271).

Se advierte en esa lógica que una creencia puede definirse como “la información que tiene una persona enlazando un objeto con un atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento” (Fishbein y Ajzen, en Buch, 1984:3). Para Spodek y Rucinski, 1984 y quizá el referente que más se aproxima a las creencias de la profesora Zayle, influyen y determinan la conducta docente de tal manera que estructuran y organizan su mundo profesional.

De esta manera, también las creencias pedagógicas son personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, “son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Cit. en De Vincenzi, 2009: 90). Así lo demuestra la profesora Zayle, sus creencias han sido una construcción social y cultural que despliega en el aula.

Pero los procesos de pensamiento de la profesora no solamente están constituidos por una serie de creencias acerca de la profesión de enseñar. Su trayectoria por una institución formadora de docentes la habilitó también de un conjunto de Teorías implícitas sobre la enseñanza. El Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria bajo el cual se forma, demanda el cumplimiento de un perfil de egreso que agrupa cinco grandes campos: “habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” (Plan de Estudios, 1999:9) todos ellos relacionados entre sí.

El acercamiento a los procesos de pensamiento de la profesora, permite mirar la interpretación y el moldeamiento del currículum, por tanto, importa analizar a las teorías implícitas como representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (Loo Corey, 2013). Así, cuando se habla de experiencias según Rodríguez, Rodrigo y Marreo (1993) nos referimos a episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. De esta manera, las experiencias pueden tener una naturaleza diversa, entre las que destacan:

- Experiencias *directas* de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
- Experiencias *vicarias* obtenidas por medio de la observación de otros.

- Experiencias *simbólicas* canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.

Ese conjunto de experiencias de un individuo va a regularse por su pertenencia de clase, lo que remite a la exposición de algunos sucesos, la adquisición de ciertas destrezas y la realización de prácticas culturales. “La inclusión del concepto clase es necesaria porque las personas derivan su conocimiento del contacto directo con el sistema social en su conjunto. No existe una visión única y compartida por todos sobre la realidad, sino visiones homogéneas dentro de determinadas clases y que difieren unas de otras” (Rodríguez, Rodrigo y Marreo, 1993:52).

La aproximación a los procesos de pensamiento de la profesora Zayle, da la posibilidad de señalar que las creencias y las teorías implícitas son construcciones sociales y culturales. Por ello, el contexto juega un papel determinante en la concreción de éstas. Así, el Pensamiento de la profesora está tamizado por un imaginario social (Castoriadis,1989) acerca de su papel como mujer y docente en la región del Valle del Mezquital, un espacio en donde se advierte la existencia de un patriarcado exacerbado, introyectado en el pensamiento de ella, posibilitando el despliegue de sus roles de: mujer, madre y maestra.

En ese sentido, importa re-conocer el espacio institucional en donde se ha desenvuelto la profesora, para comprender sus prioridades al interior del aula, enfocadas a una preocupación por proteger a los alumnos y desarrollar en ellos aprendizajes para la vida como lo denomina ella, dejando de lado el cumplimiento del currículo formal como se muestra a continuación.

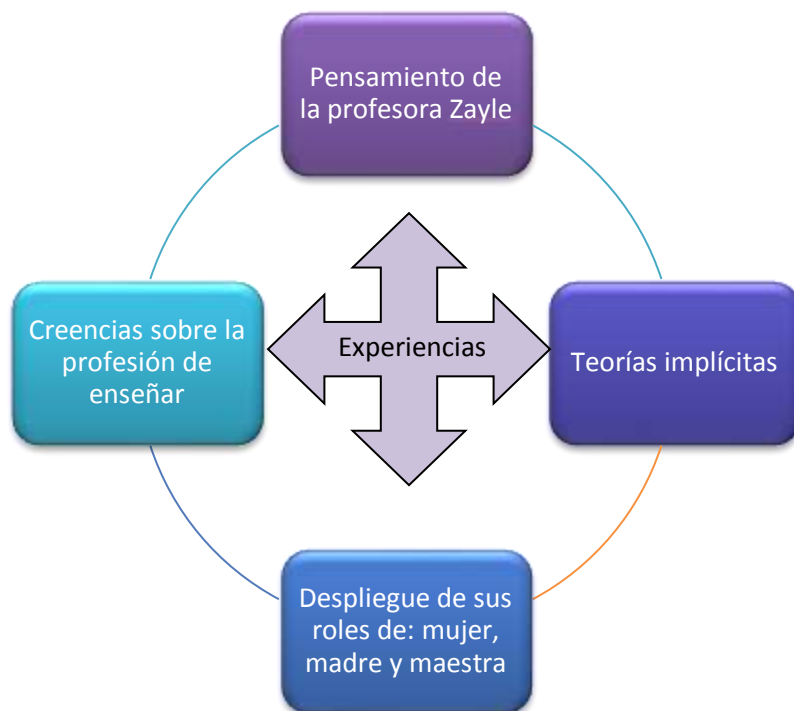


Figura 1: Para aludir a los procesos de Pensamiento de la profesora Zayle (elaboración propia.)

Para analizar los procesos de pensamiento de la profesora Zayle, en un primer momento, esta tesis muestra un apartado denominado *Perspectiva teórica y metodológica*, donde se enuncia el cómo y el porqué de esta investigación; es decir, qué me llevó a asumir una postura interpretativa para el desarrollo de ésta; así como entender, que es una de muchas interpretaciones de una realidad educativa, enfocada en los sujetos que significan y re-significan su mundo. Para realizarla se requirió de instrumentos y herramientas para acercarse a la voz del otro, como entrevistas a profundidad y el análisis de las mismas.

En el primer capítulo denominado *“La profesora Zayle: la docencia como una opción que se fue dando poco a poquito, sus creencias sobre la profesión”* se interpreta y analiza la aventura de vida de ella, permeada por las condiciones

socioeconómicas de la región del Valle del Mezquital, situación que la hacen desplazarse a Estados Unidos de América en busca de mejores oportunidades.

El capítulo también explica los incidentes que pasó al cruzar la frontera entre México y EUA, así como algunos episodios críticos en su vida, que han hecho que configure sus creencias acerca de la profesión de enseñar. Lo vivido desde su niñez hasta su edad adulta, hacen que elija a la docencia como una oportunidad y una última opción, tras frustrarse su deseo de estudiar contabilidad. Se evidencian también algunos factores como el económico y el cultural que la llevan a elegir la docencia que va asumiendo *poco a poquito*.

En un segundo capítulo denominado “*El pensamiento de la profesora Zayle: aproximación a sus teorías implícitas sobre la profesión y la enseñanza*” se abordan, desde su preparación como docente de educación secundaria, el conjunto de teorías implícitas que fue construyendo de acuerdo al enfoque y perfil de egreso que demandaba la licenciatura.

En un apartado de este capítulo, se evidencia la formación y socialización de la profesora bajo una teoría constructivista. Se pone en relieve que al no existir recetas para la enseñanza, el alumno debe construir su aprendizaje con base en sus experiencias anteriores. En este sentido, se asume al alumno como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, aunque tal vez puedan traslaparse de manera evidente las creencias de la profesora Zayle y sus experiencias, pues a pesar de mencionar algunas características del maestro que intenta formar a sus alumnos bajo este enfoque, se pone en entredicho si realmente concreta su discurso en el aula.

Sus teorías sobre el constructivismo se complementan con las teorías del aprendizaje experiencial, por eso un apartado más, está destinado para analizar y hacer referencia a las características de este aprendizaje y que puede ser el que más se evidencia, eclipsando al constructivista.

Por último, un tercer capítulo “*El Pensamiento de la profesora desplegado en sus Roles de mujer, madre y maestra en el proceso de enseñanza*” advierte las relaciones que se establecen con el contexto social y cultural y sus creencias acerca de la profesión, pues las experiencias obtenidas en la región, la han habilitado para asumir un rol maternal en el aula al grado de considerar a la escuela como su segunda casa.

En ese sentido, un apartado está destinado al devenir histórico de la mujer en el mundo, para aproximarse a la mujer de la región del Valle del Mezquital y así, acercarse al pensamiento de la profesora Zayle. Un Pensamiento configurado por las demandas de un imaginario social que delega a la mujer/maestra responsabilidades hogareñas. Este agente de bio-poder (Anzaldúa, 2004): evidencia temas relativos a la higiene personal, la costura, la cocina y la economía doméstica, propicia que se privilegien los saberes cotidianos como necesarios más que los escolares.

En otra parte del capítulo se sostiene la idea de que la profesora Zayle, en ese imaginario social que se ha construido acerca de sus roles, ha hecho cuerpo de un dispositivo pedagógico maternal, en el cual se evidencian aspectos relativos al saber, poder y su subjetividad (Foucault, 1983 ct en Anzaldúa, 2004). Éstos se desarrollan en el vínculo que establece la profesora con sus alumnos, en donde la búsqueda de reconocimiento es un factor que se muestra en un apartado más.

La última sección, permite concretar la idea de la búsqueda de reconocimiento que hace la profesora, debido a las significaciones imaginarias que se le han otorgado a la profesión docente, de manera que interioriza y asume la idea del docente como mesías en la enseñanza, por eso menciona que una de sus funciones es tocar al alumno en el corazón y en la mente, no escapando así de su rol madre/maestra.

Finalmente, se presenta un apartado de consideraciones, en donde además de dar cuenta de los hallazgos de la investigación, se reconoce la importancia que este proceso implicó en mi desarrollo profesional. Asumo de manera metafórica un espejo con la profesora Zayle, y también la relevancia que el aporte de esta construcción puede tener para el ámbito educativo.

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

La investigación interpretativa se vale de diferentes aristas para comprender el fenómeno de estudio, concibe a la realidad desde múltiples perspectivas y una de sus principales características es que atiende a la diversidad y particularidad de estas formas de comprenderla. Posibilita “dar voz” al otro (Bustamante, 1997), es decir, develar los sentidos y significados de las personas, escudriña a fondo los sentimientos, como pensamientos y emociones de las personas. Hace hincapié en el estudio de los procesos y de las significaciones de los humanos “se centra tanto en la objetividad como en la subjetividad. Saber cómo piensan las personas, cómo sienten, cómo interpretan y cómo forman significados” (Woods, 1998:23).

Por eso importa señalar que por su naturaleza, la investigación interpretativa se vale de una mirada holística o global del fenómeno y es donde se vuelve importante utilizar técnicas que permitan la recolección de datos, mismos que son analizados simultáneamente. Asume al investigador como el principal instrumento de la investigación, quien necesita deshacer sus creencias y poner en crisis las verdades establecidas; es decir, implica un proceso de deconstrucción “tanto los investigadores como los docentes suelen caer en la tentación de considerar lo que sucede habitual y corrientemente en su vida cotidiana como el modo en que son y deben ser las cosas, para siempre y en todas partes”, (Erickson, 1989:202). El autor pone en relieve que para la investigación interpretativa, es necesario someter a un examen crítico toda suposición acerca del significado. Al realizar el trabajo de campo, todo investigador debe basar su trabajo en la reflexión y en la reflexividad crítica, en donde ponga en crisis las verdades establecidas respecto a su objeto de estudio.

a. Movilización de constructos

Me gustaría aclarar que con el trabajo de investigación que realizo, no pretendo considerarme *investigador* por todo lo que la palabra conlleva, más bien, es dar

cuenta a través de la investigación, que la realidad educativa en la que estamos inscritos es vasta; inagotable y en constante cambio, lo cual representó una movilización en mis estructuras conceptuales. Así, la preocupación por lo que ocurría en las aulas se agudizó. Durante mucho tiempo y quizá por algunas experiencias buenas y malas que había tenido con las artes, me llevó en un primer momento a querer conocer acerca de “La enseñanza de las artes de los maestros de la escuela primaria Francisco I. Madero en el contexto de la RIEB 2011”, había en mí, una necesidad de saber qué pasaba con los maestros a la hora de enseñar artes en las aulas, en qué se basaban, cómo eran sus clases, si la hora destinada en el Plan de Estudios 2011 se agotaba o sólo era una asignatura más, pues algunos autores han apostado por las artes como un medio para desarrollar en los seres humanos habilidades del pensamiento que les permitan actuar de manera favorable en el medio donde se desenvuelven, así, este trabajo se concretó en un anteproyecto para el ingreso a la MECPE.

Una vez que me incorporo a la MECPE, mis estructuras conceptuales vuelven a movilizarse y por qué no, a ponerme en conflicto; en primer lugar, por los aportes teóricos revisados durante la etapa propedéutica y el primer semestre; en segundo lugar, porque pensaba que el problema no estaba en la enseñanza de las artes, sino en diversos factores como: la formación docente, el diseño de los planes y programas de estudio, en los contextos donde se desenvuelven los sujetos, así como en las concepciones y representaciones que se poseen sobre las artes. Esta situación, me llevó a reconsiderar el tema de estudio al que me había aferrado para conocer ahora “Las representaciones sociales de los maestros de educación primaria en la enseñanza de la educación artística” intentando dar respuesta a interrogantes cómo: ¿Cuáles son y cómo influyen las Representaciones Sociales de los maestros de educación primaria en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Artística?, convirtiéndose en un supuesto inicial.

Durante el primer semestre comenzaron a cobrar fuerza dos nociones clave; *formación docente y creencias docentes*. Según Medina (1985) las prácticas

educativas y escolares se relacionan en las formas de transmisión de saberes, conocimientos, prácticas y concepciones de la realidad, como procesos privilegiados de la formación de sujetos, en ese momento, comenzaba a darme cuenta que esto es lo que quería documentar. Pero no podía definir un título sin antes conocer el lugar donde desarrollaría mi trabajo investigativo, aunque esas palabras me acompañaron siempre. Se reflejaron en el momento en que entré por primera vez ya no como parte de la plantilla docente a una escuela primaria sino como lo definen Taylor y Bodgan (1992) un observador participante.

b. La entrada al campo

En el trabajo de campo, el investigador observa, registra y escribe lo que sucede, además trata de acceder a los puntos de vista de los otros. Se convierte así en el principal instrumento de la investigación “El instrumento con el que el antropólogo realiza su tarea es el mismo, su propia subjetividad, no solo porque son sus ojos y oídos los que van a determinar qué sí y qué no va a convertirse en dato, sino porque su capacidad de estar con los otros, con esos otros en particular, determina la etnografía que llegue a hacer, o que finalmente no pueda llevar a cabo” Flores (2010:17). El trabajo de campo debe estar basado en la reflexión y en la reflexividad. Por tanto, según Woods (1998) en esta investigación de corte cualitativo, importa saber cómo piensan las personas, cómo sienten, como interpretan y cómo forman significados.

En ese sentido, y considerando mi propia subjetividad, sobre todo por lo que representa para mí la región del Valle del Mezquital (donde soy oriundo), tomé la decisión de dirigirme a un supervisor de la zona escolar de Santiago de Anaya para solicitar su apoyo e ingresar a un centro de trabajo. El apoyo brindado por el supervisor fue favorable, así que me llevó con el director de la Escuela Primaria “Justo Sierra”, y precisamente el día en que ingresé por primera vez al centro educativo, a la profesora Zayle le correspondieron los honores a la bandera.

Su programa cívico cultural incluyó un número artístico para darle la bienvenida a los alumnos de primer grado, y de alguna manera, eso propició que mi atención se centrara desde ese día en ella. Según Loureau (1989) una vez en el campo, el investigador debe conseguir el máximo de familiaridad posible entre sí mismo y el campo de estudio. Refiriéndose a la familiaridad como un estado de percepción pasiva y construcción activa de relaciones entre el investigador y/o los agentes. Desde ese momento, mi inquietud investigativa, aún atraída por conocer qué pasaba en relación a las artes se vio tamizada por otra cuestión, por tanto, afiné la mirada para tratar de entender ¿Qué pasaba en el pensamiento de la profesora Zayle?

c. El proceso de negociación

El trabajo de investigación tuvo su origen con una inquietud investigativa que se fue modificando una vez que se tuvo el primer contacto con la realidad (escuela). Según Guber (2004) es un contexto en donde el investigador extrae la información que analiza durante y después de su estadía. En este sentido, al campo lo define como una porción de lo real que se desea conocer del mundo natural y social, no es un espacio geográfico sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores, en donde se integran prácticas, nociones, conductas y representaciones en un contexto socio-histórico. Por eso, después del evento cívico cultural, el director me presentó con los maestros, algunos un tanto a la defensiva me dijeron que me avisarían cuando tuvieran educación artística, un tanto a la defensiva pues creían que iría a fiscalizar su trabajo. Acertadamente les dije que mi interés estaba puesto en los alumnos y que por tanto no iba a ver cómo daban sus clases ni a divulgarlas.

La respuesta que la mayoría refirió, me daba indicios de que las artes en realidad son un requisito curricular, por tanto, comenzaba a dudar si realmente quería

enfocar mi investigación en eso. Los mismos autores hacen hincapié en que después de entrar al campo, los investigadores cualitativos con frecuencia descubren que sus áreas de interés no se ajustan a sus escenarios es decir, sus preguntas pueden no ser significativas para las perspectivas y conductas de los informantes. Por eso decidí retomar un consejo que enfatizan; “en la observación participante, el mejor consejo es arremangarse los pantalones: entrar al campo, comprender el escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios” Taylor y Bodgan (1992:34).

Con estas recomendaciones en mente, me dirigí a mi primer informante, a la que de alguna manera le hice saber que me interesaba conocer más sobre los alumnos, quizá en un primer momento para que no sintiera que la atención sería hacia ella. Se dice que no es prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación y a la precisión con la que se tomarán las notas. Esta acción, me valió para establecer lo que se le denomina como “Rapport” (Taylor y Bodgan, 1992) es decir; lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y otras personas: la meta principal de todo investigador, pues sin este no podría fluir la recolección de la información. Advierto que aunque siempre se mantuvo, tuve que ser muy cauteloso en no hacer comentarios desafortunados, ni acciones que pudieran romper esa liga tan delgada del rapport.

Una vez establecido esto, me hice de un diario para registrar lo dicho y lo no dicho. El diario del investigador debe contribuir también a la introspección, así según Loureau (1989) la auto-observación no sería sino la fase inicial de la observación participante, alimento de la ambición creadora, siendo el diario su herramienta tanto como la gimnasia o el ejercicio espiritual. Resultó en lo personal un catalizador de mis emociones, pues al plasmar ideas, sucesos vividos en el campo, incluso cómo me sentía al estar ahí, liberé angustias, cargas de trabajo, emociones que se viven con los informantes y en el mismo contexto, por ejemplo: cuando la maestra Zayle me mostró en una entrevista su cicatriz en el brazo derecho que la marcó de por vida, fue un impacto muy grande que al escribirlo en

el diario sentí angustia de saber cómo fue ese suceso y cómo la había marcado, el proceso de escritura permitió la empatía hacia los otros; es decir, tocaron la parte humana de la cual jamás nos desprendemos pero sí muchas veces ocultamos.

La investigación cualitativa es a su vez una investigación humanista. Todo lo que escribí durante ese tiempo, me permitió no dar por hecho situaciones que acontecen en la realidad educativa; por ejemplo entender que las creencias, teorías implícitas propias de su formación han constituido su práctica docente y la han llevado a tomar decisiones en el aula; sus experiencias son narradas en el aula para que los alumnos a través de ellas puedan reflejarse y ser como dice ella “conscientes y responsables” de lo que hacen.

d. La experiencia en el trabajo de campo

El cambio producido en mi primera aproximación con la realidad educativa se evidenció cuando decidí utilizar como herramienta la entrevista a profundidad considerada por Taylor y Bodgan (1992); como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas y experiencias. Las entrevistas que sustentan este trabajo, en su mayoría, tuvieron una duración de más de una hora, en las cuales, la profesora Zayle, dio cuenta de los hallazgos a los que se arribaron, tomando así, la decisión de que fuera ella la protagonista de la investigación.

Ya establecido el rapport (Taylor y Bodgan, 1992) uno de los avatares fue saber qué tipo de preguntas realizar sin forzar a que respondan a los intereses o preocupaciones del observador. En qué momento tenía que formular la siguiente pregunta, sin ser intrusivo. Además de lograr la confianza en los informantes para que hablen. De entrada tuve que decirles a los maestros que entrevisté que la

información que me proporcionaran sería confidencial, y solicité un pseudónimo para su privacidad. Realicé siete entrevistas; cuatro a la maestra Zayle y tres al director Francisco H. de la escuela primaria mencionada en párrafos anteriores.

Mi primera entrevista se vio atravesada por los nervios, quizá olvidé algún tipo de información no verbal, pero conforme fueron pasando las visitas y entrevistas, considero que afiné la mirada. En esta experiencia que narro, importa destacar que un reto superado, pero no por eso difícil, fue estar como observador y escucha, considero que escuchar a las personas es una de las tareas más difíciles, porque se ponen en juego emociones, sentimientos, perspectivas que deben y merecen ser respetadas, lo anterior se evidenció en una entrevista, en donde la maestra al contar parte de su historia personal lloró durante algunos minutos, en esos momentos, tal vez surjan demasiadas preguntas acerca de qué decisión es la más acertada, si cortar la entrevista o esperar a que se desahogue, en mi caso la segunda opción considero que fue la mejor, pues permitió a que la maestra develara sus sentidos y emociones en torno a sus procesos de formación y qué es lo que constituye su experiencia.

Coincido con Sennet (2003), al decir que la realización de entrevistas en profundidad es una habilidad peculiar y hasta frustrante; pues exige un respeto por el sujeto que informa, permitiendo calibrar distancias sociales, de modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo el microscopio. En algunas ocasiones una de mis informantes me preguntaba que cuál era el fin de entrevistar, y para que no se sintiera como advierte el autor, le respondí que era para explicar algunas de las problemáticas que ocurren en las escuelas.

Después de realizar las entrevistas cara a cara, vino un proceso que considero es de los más desgastantes en el aspecto que demandan tiempo y la capacidad de recuperar los acontecimientos ocurridos durante la entrevista, me refiero al proceso de transcripción apoyado por las notas de campo. Lo considero como un avatar por el cual pasé, porque fueron muchas horas sentado ante la

computadora, escuchando una grabadora para tratar de transcribir fielmente lo que sucedió en la entrevista; tanto la información verbal como la no verbal. La entrevista a profundidad tiene la intención de develar una serie de ideas, sentimientos y valoraciones de los sujetos, muchas de ellas no se localizan en lo dicho, es necesario que el entrevistador reconstruya su experiencia en el campo para darle sentido a lo que acontece. En ese sentido, las entrevistas realizadas al director, sirvieron para comprender un poco más el contexto donde se inscribe el objeto de investigación porque consideré que el dato proporcionado por la profesora me permitió arribar de manera oportuna a la construcción de esta tesis: aproximarme a sus procesos de pensamiento; comprender sus creencias y teorías implícitas acerca de la profesión de enseñar.

Es importante enfatizar que el análisis de los datos es un proceso continuo en este tipo de investigación y por lo tanto, el análisis y la recolección van de la mano “a lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos para comenzar a dar sentido a sus datos” (Taylor y Bogdan, 1992:158). De esta manera, las respuestas de los informantes, me permitieron reformular cuestiones para enfocar los intereses de la investigación.

e. Los primeros hallazgos: re-conociendo el dato (Ver anexo 1)

Después de tener las grabaciones de las entrevistas, di paso a la transcripción en donde comencé a identificar algunas ideas para el trabajo con los datos (Taylor y Bogdan, 1992):

La fase de descubrimiento dio la posibilidad de otorgar gradualmente sentido a lo que estudié, con intuición y familiaridad con los datos. Para lograr el efecto

esperado, tuve que leer de tres a cuatro veces las entrevistas realizadas a la profesora Zayle y al director Francisco H., que me permitieron registrar en la columna de análisis algunas ideas, intuiciones, interpretaciones que arribaran a la búsqueda de temas emergentes, por ejemplo: roles de género, teorías implícitas acerca de la enseñanza, partir de las experiencias, entre otros. Es importante aclarar que una vez identificados algunos de los temas emergentes, me di a la tarea de relacionar mínimamente algunos referentes teóricos con éstos.

f. Análisis y representación de la información

En una columna, trabajé con las categorías descriptivas “las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez” (Woods, 1993:170). Mismas que me permitieron arribar a la siguiente etapa.

Durante la codificación o modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de datos, me di a la tarea de relacionar temas, ideas y conceptos que se advertían en las entrevistas y observaciones en listas, tratando de ser lo más específico posible. La mayor parte del tiempo, las ideas o temas encontrados fueron tentativos hasta que afiancé con mayor coincidencia y sentido a los datos. Según Taylor y Bogdan, a medida en que se codifican los datos, es necesario refinar el esquema de la codificación, para añadir, expandir y redefinir las categorías sin obviar una regla que consideran esencial: hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa.

En la relativización de los datos se interpretaron a la luz del contexto en que fueron recogidos. Este proceso me permitió ver en qué momentos intervine para escuchar lo que yo quería saber y no lo que los informantes querían decir, además de la implicación que experimenté en el mismo. Una vez que revisé esta cuestión, pude decir que habían emergido mis categorías sensibilizadoras, mismas que “son más generalizadas, pues se concentran en las características

comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras. En este sentido, los conceptos que se esconden detrás de las categorías tienen un camino que recorrer... son escalones hacia la teoría” (Woods, 1993:170).

Realizar este proceso, dio la posibilidad de llegar a la escritura de la presente tesis y tomar la decisión de quedarme sólo con los datos recogidos en las entrevistas que se realizaron a la profesora Zayle, pues su discurso estaba cargado de creencias y teorías acerca de la profesión. La información proporcionada por la maestra me permitió vislumbrar mejor su realidad educativa, como dice Ricoeur (1995:9) “Lo que se comunica en el acontecimiento del habla no es la experiencia del hablante como ésta fue experimentada, sino su sentido”, develar a una maestra en el despliegue de sus roles de madre, mujer y maestra con una profesión que se fue dando poco a poco.

Una maestra que ha hecho de sus experiencias un cuerpo de creencias y teorías implícitas que pone en juego en su actuar. Es también, elucidar el origen de las situaciones, circunstancias y sentidos en que se inscribe a los objetos en construcción. Tratando de parafrasear a Bajtin (1997), es ir más allá de lo semántico y lo lingüístico, dar unidad y sentido a lo dicho y a lo no dicho. Lo que interesa es el sentido de lo que se quiere decir a través del lenguaje.

Así, durante este proceso de relativización de los datos, pude tomar la decisión de profundizar en una aproximación a los procesos de pensamiento de la profesora Zayle, sobre todo en aquellos que tienen que ver con sus creencias y teorías implícitas sobre la profesión de enseñar, el dato empírico proporcionó indicios que me condujeron a la búsqueda de teoría pertinente. Al respecto, Buenfil (2002) señala que la teoría no debe representar una camisa de fuerza a los conceptos ni cuerpos de conocimiento fijos con los que podamos encontrar respuesta a un

problema. Se trata, en el mejor de los términos, de recrear la teoría a partir de lo que se escribe.

g. La escritura de la tesis: organizar el pensamiento

Escribir no es una actividad sencilla, de entrada, demanda procesos de Pensamiento complejos que implica “relacionar, jerarquizar, estructurar el caos del pensamiento primario... exige que quien escribe se salga de sí mismo y se ponga en el lugar del lector” (Carlino, 2006:18) es decir, que el receptor pueda entender aquello que el autor quiere transmitir. Cuesta porque es el autor-investigador uno de los principales protagonistas que se expone y se compromete.

También se vuelve complicado escribir porque de acuerdo con Carlino (2006) implica dos renunciaciones: que se renuncie a decir todo lo que uno sabe y también dejar, como se hizo en el presente trabajo, cuestiones que no abonaban a la interpretación. En ese sentido se dice que es un trabajo de re-construcción de una parte de la realidad a través de la escritura; es decir, de darle forma al pensamiento, a las ideas que se tienen.

Realicé un proceso cíclico de lectura, reflexión y escritura, acerca de teorías relativas a los Procesos de Pensamiento de los profesores desde Clarck y Peterson (1986), para focalizar las creencias docentes con Dilt (1990) y Siger (1985); en cuanto a las teorías implícitas, recurrí a la tesis doctoral de Loo Corey (2013) quien hace una recopilación y sustento de autores como Rodríguez, Rodrigo y Marreo (1993) quienes hacen una distinción importante en cuanto a las teorías implícitas, aludiendo que, teorías implícitas se consideran como representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Y cuando se habla de experiencias nos referimos a episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Por eso, las dividen en experiencias directas, vicarias y/o

simbólicas. Después de hacer la revisión, el dato empírico a la luz de los aportes de los autores, me permitió darme cuenta que la maestra alude a dos tipos de teorías implícitas: las teorías del constructivismo; Vigotsky, Ausubel, Piaget y Bruner. Y las teorías del aprendizaje experiencial con Kolb (1984).

El pensamiento de la profesora Zayle configura un cuerpo de creencias y teorías implícitas que no se dan en solitario, guardan relación con el contexto sociocultural del Valle del Mezquital, en ese sentido, al escribir, recurrí y recuperaré aportes que consideré importantes sobre el devenir histórico de la mujer, sobre todo de la región: de la profesora Zayle. A la luz de los aportes de Elizondo (1999); Nadig (2015); Perrot (2006); De Beauvoir (2004); así como de Castoriadis (1989) para comprender por qué la profesora se asume como la madre/maestra de los alumnos.

Por eso considero que una de las razones más importantes que hacen que la escritura sea difícil, es que en este proceso de representar la información a través de la palabra escrita, nos exponemos (Carlino, 2006). Este trabajo, se enfoca en el pensamiento de la profesora Zayle, pero también lleva algo del autor; un sujeto de carne y hueso, carente, que logró identificarse y darse forma a partir de reflejarse en ella. Según Woods (1998) se trata de una actividad muy compleja en la que está involucrado el propio yo del escritor.

El trabajo con la escritura me permitió tener claridad sobre mi experiencia como docente frente a grupo. Pues al escribir sobre el relato de la profesora en contraste con los referentes teóricos y arribar a nuevas interpretaciones, me di cuenta de que mi práctica no era ajena a la de ella. De alguna manera, me sirvió como espejo; en donde ahora asumo mis dificultades, mis fortalezas y las áreas de oportunidad. Es un proceso complejo, porque he tenido que luchar contra mis supuestos, distanciarme de mi rol docente para mirar la realidad educativa desde una perspectiva diferente, de darle forma al pensamiento, de reflexión, pues “la

escritura permite volver sobre lo pensado tantas veces como sea necesario” (Carlino, 2006:10).

Mucho cuesta también porque requiere de tiempo. Fueron jornadas extensas en las que tuve que re-construir y dar forma al pensamiento, de volver al dato, dejar tiempo para despejar la mente, de consultar fuentes bibliográficas tanto en bibliotecas como en archivos electrónicos, tomar notas, escribir ideas a media noche para no olvidarlas. Es como dice Carlino una hechura de la mente que insume tiempo. En ese sentido, y para resumir lo que implicó el proceso de escritura, citaré una idea que vierte Carlino y que le da sentido a lo que realicé para así arribar a la presente tesis:

“El que escribe se vuelve un constructor, el armador de un texto que después de terminarlo lanzará al mar. Es un diseñador que da forma al material impreciso con el que parte, un mecánico que ensambla teniendo presente la función de su artefacto. Es una tejedora que entrama en vistas a un proyecto, una modista que hilvana y somete a pruebas sucesivas su creación. Como una costurera, enmienda y ajusta aquí y allá para que la compostura no tire y, también para que parezca una prenda nueva y los lectores no noten los remiendos. Corta y añade, gana y pierde; poco a poco descubre que al escribir significa algo en pos de lo que obtiene... y con esto se parece a un zapatero que martilla y cementa dejando huella del oficio en sus manos” (Carlino, 2006:33)

Una cuestión importante que deseo añadir, es que al plasmar en el papel la narrativa (McEwan y Kieran) de una docente no solo estoy dando un informe de la investigación realizada, sino que al re-construir el relato hay algo humano: personas, acontecimientos, actos verbales, simbólicos, culturales, etcétera. En este sentido, la presente tesis pone en relieve la aproximación al Pensamiento de la profesora Zayle a través de la configuración de sus creencias sobre la profesión y sus teorías implícitas constituidas por las experiencias personales y

profesionales vividas, y desplegadas a través de sus roles de mujer, madre y maestra. Este acercamiento permite mirar cómo interpreta y actúa sobre el currículum (Clark y Peterson). Por eso se insiste en que conocer los procesos de pensamiento de la profesora permiten advertir la influencia que tienen sobre su conducta.

CAPÍTULO I

LA PROFESORA ZAYLE: LA DOCENCIA COMO UNA OPCIÓN QUE SE FUE DANDO POCO A POQUITO, SUS CREENCIAS SOBRE LA PROFESIÓN

Al estar inscritos en una realidad dinámica y cambiante, un contexto de múltiples significados, los seres humanos tienen la necesidad de representar el mundo para predecir y controlar su entorno. Son también los episodios personales de contacto con la sociedad y la cultura, los que permiten formar un cúmulo de experiencias y darle sentido a éstas. De tal manera que, se pone al centro al docente; un sujeto que toma decisiones, emite juicios, posee un cuerpo de creencias y teorías acerca de la profesión de enseñar, tiene y despliega estilos de enseñanza, etcétera. Importa entonces, señalar la relevancia que cobran sus Procesos de Pensamiento, al respecto Clark y Peterson, 1986 elaboraron un modelo que muestra dos dominios que subyacen en el proceso de enseñanza.

El primer dominio en el que se centra esta tesis por el aporte que conecta con el objeto de estudio, tiene que ver con los procesos de pensamiento de los maestros, mismos que ocurren en la cabeza de los docentes y por tanto no son observables, pero el análisis y la sistematización de la información obtenida en las entrevistas realizadas a la profesora Zayle, permiten develar algunos de éstos procesos.

Los fenómenos que abarcan el dominio de su pensamiento son:

- a) La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos).
- b) Sus pensamientos y decisiones interactivos.
- c) *Sus teorías y creencias.* (Clarck y Peterson, 1986)

Esta tesis se ocupa de hacer una aproximación a los procesos de pensamiento de una docente para dar cuenta de sus teorías y creencias sobre todo las que tienen que ver con la profesión y enseñanza respectivamente. De esta manera se retoman aspectos que trabaja Marsellés en su tesis doctoral (2003), para esbozar

que éstas, representan el amplio conocimiento que poseen los docentes y que afecta a su planificación, pensamientos y decisiones, incluso, éstas se desarrollan como resultado de su reflexión producto de la interacción en el aula y de su planificación antes y después, es decir, se traslapan.

Este capítulo tiene la finalidad de dar cuenta de los procesos de pensamiento por los que pasa la docente para la toma de decisiones, en donde se sitúa a las experiencias como un marco referencial porque influyen directamente en la manera en cómo la maestra concibe la enseñanza, es decir, *las creencias sobre su profesión* que se constituyen por las experiencias personales y profesionales vividas. De esta manera, una *creencia* puede definirse como “la información que tiene una persona enlazando un objeto con un atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento” (Fishbein y Ajzen, en Bauch, 1984:3). Aunque para Spodek y Rucinski, 1984 las creencias como en el caso de la profesora Zayle, influyen y determinan su conducta docente, de tal manera que estructuran y organizan su mundo profesional. Así, las Creencias pedagógicas son personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, “son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Cit. en De Vincenzi, 2009: 90).

En este capítulo analiza su experiencia o “aventura” como lo denomina ella, da cuenta de la inmersión en un contexto sociocultural adverso; con una forma de vida históricamente precaria de pertenencia y un arquetipo de mujer introyectado en las representaciones de la población y cómo estas experiencias, hacen cuerpo en Creencias acerca de la profesión que se despliegan al estar en contacto con grupos de educación primaria. En ese sentido, la idea de formación es alimentada por esas representaciones socialmente construidas, por eso habla de una vocación que se va dando “poquito a poquito”.

1.1 La aventura de vida de la profesora Zayle.

La migración en la región del Valle del Mezquital se ha convertido en una constante entre los habitantes. La falta de empleo y las pocas o nulas oportunidades para seguir estudiando determinan las aspiraciones y relaciones entre los habitantes. Un estudio que realiza Quezada y Rivera (2011) sobre la migración en esta región, devela que a mediados de los años ochenta, se intensifica como consecuencia de las políticas de ajuste estructural y la crisis económica en el país. En una entrevista realizada a la profesora Zayle, comparte la experiencia o como ella la denomina “aventura” vivida en los Estados Unidos, así como las situaciones que la llevan a tomar la decisión de vivir fuera de México.

Entrevistador: no importa maestra, vamos a escucharla (risas).

Entrevistada: ¡Ay no, mi aventura! Lo que pasa es que a mi esposo lo conozco como en el noventa y ocho, entonces este, pues nada más nos conocimos como... lo conozco en diciembre y él se va a Estados Unidos en abril, como cuatro o cinco meses... entonces pues seguimos comunicándonos y todo, pero él regresa este, a finales del noventa y nueve, entonces este, ya de ahí, ya sabes el enamoramiento y todo, y la verdad pues él no tiene estudios más que la secundaria. Él sólo termina la secundaria. Yo termino la normal superior en el dos mil y entonces este, pues él empieza a entrar a la casa y todo, hay cierto rechazo porque pues no... no era nada, no tenía nada para mis papás ¿no?, este, y ya resulta que seguíamos en el noviazgo pero a escondidas porque pues no, no, no, no aceptaban, y en una de esas él me dice: -No pues mis planes están allá, porque pues aquí la verdad nada, entonces tú decides ¿te vas o te quedas? Porque yo ya no regreso. (E5:1,2)

La “aventura” que la profesora narra, permite reconocer la influencia que tuvo su esposo, y refiere a como se conocieron y ante la propuesta de él de ir a trabajar a Estados Unidos, su toma de decisión está condicionada, cuando la pone al límite de decidir entre quedarse en México o continuar a su lado y cristalizar sus sueños

en el país vecino, situación que deja ver las relaciones patriarcales. Pero también se evidencian algunas variables como: la falta de oportunidades en la región del Valle del Mezquital, cuando hace referencia a que su esposo sólo termina la secundaria y cómo, ante esta realidad, la familia de la profesora externa su rechazo, al considerar que no tenía nada que ofrecer en términos de un futuro promisorio, porque se tiene la idea arraigada del hombre como proveedor y la mujer alguien a quien la docencia le puede ser una tarea propicia para enfrentar su rol de madre.

Al ubicarse en esta región, pareciera que la profesora Zayle lleva consigo una serie de concepciones acerca del papel que desempeña la mujer en este contexto, creencias acerca de un rol maternal, (Dilts, 1990 cit en Usenky, 2006) advierte que, la conducta que una persona pueda asumir, depende en gran medida, de las creencias que poseen, es decir, la profesora tiene la creencia o así se ha configurado en su ámbito social y personal, de que la mujer-maestra debe ser aquella que provea al alumno de candidez, amor y protección, porque se ha estereotipado que esa tarea les corresponde principalmente a ellas.

En este sentido, para el esposo de la profesora y para ella misma el ir a EUA permite desarrollar visiones y estilos de vida que rompen con los patrones existentes en muchas de las familias del Valle del Mezquital, lo que hoy en día permite mostrar un sincretismo en la cultura de los habitantes de la región al retomar patrones culturales de los lugares en los que trabajaron en Estados Unidos. Esta ruptura de patrones, devela también, a una mujer con decisión.

Entrevistada: Así, y entonces este, como mis papás te digo, como que tenían cierto rechazo, yo sé que no te puedo pedir porque ellos van a decir que no, bueno tú sabes, las trabas ¿no? (dirigiéndose hacia mí), y nos aventamos en la aventura. A inicios de año, el dos de enero del dos mil uno, este, nos vamos a Estados Unidos y este, yo dejo todo, porque yo terminé mi carrera como maestra pero no me título, no me título, dejé ese pues este proceso ahí estancado. Y resulta que nos vamos, me decido, me

voy con él, y este... comienza la aventura ahí, si sentía algo de miedo pero la verdad yo me sentía protegida porque si es una cosa fea porque del libro que yo leía (“Ecos del desierto”) había muchas cosas con las que yo me identificaba, porque hablaba de cuando él (niño de la historia) va caminando en las piedras, las ampollas, empieza a sentir el calor, el hambre y todo eso viví. (E5:2)

La “aventura” pone al centro el carácter de esta mujer, tamizado por la toma de decisiones. Una mujer atrevida que deja trunco su proceso como estudiante para ir en busca de mejores oportunidades al lado de su marido. Reconocer el temple de la profesora Zayle, permite entender la difícil situación que experimentan las personas que atraviesan la frontera, algunas a través del río Bravo, otras más sobre el desierto desprovisto de agua y alimento, con temperaturas insostenibles. Transitar por el desierto causa estragos inmediatos en el cuerpo; sed, calambres, ampollas y muchas veces cuadros de deshidratación.

Entrevistada: Íbamos con uno de mis cuñados igual y con otras personas igual desconocidas, los únicos (conocidos) que íbamos era mi esposo, mi cuñado y yo, entonces este, comienza ahí la aventura de caminar por el desierto, el calor, los animales que a veces nos topábamos, el miedo, la incertidumbre, este a mí se me empiezan a acalambrear los pies y empiezo a batallar, él empieza a batallar conmigo más que nada, porque empieza a cargarme en su espalda, este, a llevarme casi a rastras. Recuerdo que una señora llevaba una pomada de esas calientes para sobarte y empezaron a sobarme los pies, y era enero, tiempos de frío, pero en la mañana un calor y en la noche un frío, tremendo. (E5:3)

Tratar de llegar a los Estados Unidos, es una tarea azarosa. De entrada, la mayoría de los que intentan cruzar la frontera entre México y éste país, tienen que buscar a una persona que los pueda ayudar a pasar, mejor conocido como “coyote”, quienes no garantizan el éxito de la “aventura”, además, mientras dura el trayecto, tienen que convivir en grupos con personas que no conocen; algunas veces pueden obstaculizar el recorrido, otras más son un incentivo para continuar

la ruta. Se genera una situación de angustia, que se agudiza por las características del medio natural, las inclemencias del tiempo, etcétera. Por eso la maestra alude haber pasado por un estado de miedo e incertidumbre, que se agudizó cuando los pies se le empezaban a acalambrear probablemente por la falta de agua y descanso, ocasionando que su esposo la tuviera que cargar en su espalda.

El relato, además de ser conmovedor, deja ver las condiciones de pobreza y marginalidad de las regiones del Valle del Mezquital, y como, ante esas circunstancias tiene que enfrentar avatares que ponen en riesgo su vida. Un estudio que hace Bustamante (1997), nos dibuja y revive, como el caso de la maestra Zayle y de todos los que intentan cruzar la frontera, muchas de estas peripecias. Por ejemplo, refiere que “ser mojados” es el resultado de una necesidad tan grande como puede ser la supervivencia dentro de una extrema pobreza. Y tal vez, o si no es que todos los que participaron con ella el trayecto, también compartían el mismo deseo: ir en busca de mejores oportunidades. En la entrevista narra cómo en esa búsqueda, la gente también puede solidarizarse aunque no se conozcan.

Entrevistada: Recuerdo que todos los que íbamos nos hacíamos bolita y nos empezábamos a dar calor, a entrar en calor entre nosotros, y te digo éramos muchos desconocidos pero entre nosotros ahí, todos hechos bolita y ahí pasábamos la noche, no podíamos prender una fogata ni nada, porque podían descubrir de que estábamos ahí y al otro día igual, la misma rutina, a caminar. Y llevábamos la mochilita, la maleta, y empezábamos a dejar cosas porque nos estorbaban ¿no?, este y el agua que traíamos ya empezaba a ser insuficiente, y decíamos: ¿Ya cuantos días más? ¿no?, y empezamos ya, recuerdo una mañana de domingo, me acordaba de cuando estaba en México, -a estas horas no estaría aquí, yo estaría en mi México, vendiendo ¿no? Recordaba ese domingo, me dije: -Nunca me imaginé estar ahí en medio del desierto. (E5:3,4)

En la entrevista, evoca a la solidaridad que comparten al estar en una situación como esta, pero continúa manifestándose el temor, sí a las características del lugar, pero también por ser descubiertos, y eso, para muchos puede representar un retroceso en sus metas de superación.

El estudio que realiza Bustamante, señala las alternativas que tienen que tomar los migrantes para no dejar rastros, por ejemplo, la profesora Zayle dice que no podían prender fogatas porque descubrirían que estaban ahí. El temor de ser descubiertos anula las posibilidades de continuar, pero también existe un temor hacia las autoridades estadounidenses que se señalan en la mayoría de los casos crueles. Además, para los migrantes que han intentado pasar en ocasiones anteriores, se les toman sus huellas dactilares y son de alguna manera, reportadas o “fichados”, y, si vuelven a entrar ya con ese señalamiento, son encarcelados. En esa rutina de caminar como dice la profesora Zayle, tenían que dejar muchas cosas, pues manifiesta que eran muy pesadas y sus cuerpos ya estaban exhaustos por la falta de alimentos y líquidos. Esta escena, provocó que comparara su vida en México, dice ella: “estaría vendiendo”, es decir, en las condiciones compartidas de la región del Valle, la precariedad y la lucha diaria por conseguir mejores oportunidades. Esta comparación le produjo recuerdos de su vida en México, equiparándolo con esta peripecia que dice, jamás se le olvidará.

Entrevistada: Y recuerdo que yo veía, ahí las montañas y caminábamos y caminábamos y nada y nada, y tras esa loma ahora sí ya, no. Y te digo ya hasta el día domingo en la mañana pues yo.... Jamás se me va a olvidar, jamás, cómo recuerdo ese día, esa fecha, este... estar ahí caminando y el sol empezando a salir, y empezábamos a caminar me imagino que eran como seis de la mañana y apenas empezaba a esclarecer (entra una señora, para hablar con el director en su oficina pero primero saluda a la maestra Zaile) y este..... y te digo, ya después de eso, ya en la tarde, llegó el carro, pero fíjate, jamás, (y vuelve a decirlo con insistencia) jamás yo vi una ciudad ahí cerca, o sea, sí llegamos, pero a un punto donde nos iban a

recoger. Pero no... no... no, los pies ya los traía ampollados, eran ámpulas, cansada... no... no... no, era una cosa terrible (expresión de desagrado y nostalgia), con decirte que cuando llegamos a ese punto en donde nos iban a recoger, perdí el equilibrio y este, ya oscureciendo llegó la camioneta y sobres, así tienes que subirte, y órale de a rápido, pero que crees que yo, yo perdí la movilidad en los pies, cuando yo me subí al carro era porque él me ayudó y me jaló como pudo y nos empezaron a tapar con lonas arriba y todo, ¡Es una cosa fea! (E5:4,5)

Fue una experiencia que jamás olvidará por todas las dificultades que enfrentó, alude que al llegar al punto donde los recogerían, ella ya no podía más; los pies estaban ampollados, con ámpulas y un cansancio que quizá hasta la fecha recuerda por su expresión de desagrado y nostalgia con que lo cuenta, lo hacen visible. Esta idea, permite hacer una conexión pertinente con una más que sostiene Dilts (1990) cuando señala que, las creencias tienen que ver con las experiencias vividas por la persona, en este caso las experiencias de la profesora Zayle, pero éstas vivencias se caracterizan por tener un alto impacto en la vida del individuo, pues guían su comportamiento ante algunas situaciones personales y sociales.

Según Bustamante, con su investigación pudo comprobar hechos como los peligros de muerte que encierra la travesía, nada alejados con los que narra la profesora, porque cuenta que cuando llegó la camioneta que los llevaría a un lugar más seguro, ella había perdido el equilibrio, ya no era dueña de sus movimientos, tuvieron que ayudarla a subir, y no se le olvidará ni a ella, y estoy seguro que a nadie de los que ha experimentado una “aventura” como esta, como dice: es una cosa fea. Y considero que ese desagrado, es lo que la ha llevado a posicionarse en el aula como una mujer llena de experiencias, algunas buenas, otras malas. Quien tiene la posibilidad de llegar a Estados Unidos, como ella, puede contrastar rápidamente el estilo de vida asumido en ese país comparado con el nuestro, ante el cual quedó deslumbrada.

Entrevistada: Y ya de ahí llegamos a donde ya empezaba a ver las luces de la ciudad y entramos a la ciudad, porque era en Phoenix Arizona, y empezamos a ver a ciudad, las luces, y ya llegamos a la casa, pero también era así de: -Bájense pero rápido, de volada, y yo me quedé, pues fui la última en bajar, pero porque él igual me bajó, me llevó casi cargando, más bien cargando, y ya no pude, recuerdo que cuando entré a la casa, era una casa ya bien, porque a comparación de cuando estábamos en México (frontera) era un cuartito, una casa vacía, fea, en malas condiciones, y la de Estados Unidos pues era una casa bien, por dentro alfombrada, bonita, bonita, y ya a todos nos mandaron a bañar, a cambiarnos de ropa, pero te juro que haz de cuenta que yo ya no pude, se me inmovilizaron los pies, pues él trataba de darme un masaje y yo veía mis pies y te juro que de recordarlo, mi esposo me recuerda mucho esa parte de mí porque ahora estamos bien, (E5:5)

Cuando llega a la casa donde viviría, queda impresionada ante las características del hogar, pues alude que cuando estaban en la México (frontera), era una casa en malas condiciones, y la del país vecino le parecía formidable, alfombrada, bonita. La comparación que hace, nuevamente nos permite entender y mirar la precariedad que se vive en un país como el nuestro y como un fenómeno migratorio, es mayoritariamente producto de las relaciones económicas, políticas y sociales que se trazan desde arriba, descubriendo a las clases desfavorecidas. Por eso, al llegar a esa casa, queda maravillada. Se advierte también, la etiqueta con la que llegamos a un país de manera ilegal, como un “espalda mojada” (Bustamante, 1997) y que da cuenta la maestra al referirse a los migrantes como ilegales, sin papeles.

Entrevistada: y de pensar que teníamos los pies lastimados, cómo llegábamos, quemados por el sol, el frío, el hambre, pues pasamos la noche ahí y al otro día nos empezaron a repartir, pero ya mis pies estaban un poquito mejor, y ya nos empezaron a repartir, a nosotros nos fueron a dejar hasta Florida, y ya, también empezó otra vez la aventura porque ahí este.... Pues ilegales, sin papeles, no cualquiera te da trabajo, aún

recuerdo cómo entramos a un rancho en Florida, ahí entramos, y la verdad, la ventaja que tuve es que yo ya sabía trabajar, y llegué a un lugar donde había puros hombres, y yo era la única mujer, entonces así como que hubo cierto recelo nada más que lo que si me ayuda mucho es que mis cuñados como son varios hermanos ya estaban allá, entonces haz de cuenta que cuando llegamos ahí pues ya te dan una traila y puros hombres, y yo recuerdo que pues me tenían a fuera, porque ya sabes, su desorden de los hombres ¿no? (risas). (E5:6)

Entrar a un país de manera ilegal siempre será una “aventura” porque se intensifica el miedo, por no tener papeles como dice la profesora, no cualquiera puede obtener un trabajo, y en ocasiones, los empleos que no requieren de mucha documentación son mayoritariamente ofertados para los caballeros. Pero ella, en su condición de mujer, pudo desempeñarse por una característica singular; sabía trabajar. Una mujer, que se ha desenvuelto en una tierra de trabajo, de lucha como es el Valle del Mezquital, en donde históricamente se han configurado como individuos que, a pesar de las precariedades han luchado por salir adelante. Rivera (2006) la caracteriza como una región con alta concentración de población indígena hñahñu, situada en una área semiárida, en donde sólo una parte cuenta con sistemas de riego, las zonas altas son tierras de temporal con muy baja productividad y precisamente estas condiciones son las que han convertido a los nativos en “guerreros”, pues al no vivir en mejores condiciones han tenido que buscar oportunidades y enseñarse a trabajar como dice la maestra.

Entrevistada: ...ya nos dieron un cuartito ahí en una traila para mi esposo y para mí, pero ¡ay no! Ya me imaginaba que todo tenían ahí (risas). No y si me tocó, pues también fue difícil ahí, imagínate vivir donde están puros hombres, compartir un baño para todos, mi privacidad, o sea no, muchas cosas terribles, pero bueno, *todo por el amor ¿no?* Y fíjate, son cosas que recordamos y que hasta la fecha como que es algo que nos une, todas esas aventuras, no y tenemos más aventuras, pero... ya de ahí yo era la única mujer, los encargados de ese rancho eran unos chinitos, y este, y

recuerdo que mi patrón sembraba una especie de lechugas, pero chiquitas de color así como: entre vino y verde. Y luego otra que era así como la yuca, que era como tipo cilantro, entonces, con el trabajaban dos chicos que supuestamente era el trabajo menos pesado, y entonces mi esposo pues ya le comentó que yo estaba ahí que si me podía dar trabajo y ya pues sí, me empezó a dar trabajo y todo. (E5:6)

Los avatares que enfrentó al estar ya en el país vecino, como el convivir con personas que no conoce, sobre todo varones y tener que adaptarse al estilo de vida que habían construido sus compañeros de cuarto, el tener que trabajar en un rancho donde se sembraban vegetales siendo también la única mujer, según ella fueron superados por lo que muchas parejas experimentan y que le llaman amor,

“ella toma el nombre del marido, es asociada a su culto, integrada en su clase, en su medio; pertenece a la familia de él, se convierte en su «mitad». Le sigue allí adonde su trabajo le llama: precisamente, el domicilio conyugal estará en función del sitio donde él ejerza su profesión; más o menos brutalmente, rompe con su pasado y es anexionada al universo de su esposo; le entrega su persona: le debe su virginidad y una rigurosa fidelidad” (De Beauvoir, 2009:208),

Alude a que no es la única aventura que los une, pues considera que hay más que la hacen como dice De Beauvoir convertirse en su otra mitad. En esta experiencia remite también a sus habilidades para trabajar, quizá como se planteó en párrafos anteriores se deba a las condiciones socioeconómicas que imperan en la región del Valle del Mezquital, que han hecho que la maestra sea una mujer productiva dentro y fuera del hogar.

Entrevistada: Y ya después fíjate que yo tenía mucha agilidad en las manos y entonces lo hacía así como bien rápido y me gano la confianza del patrón_y los otros que ya estaban, no... pues se enojaron conmigo, pero es que el patrón empezó a ver que yo hacía de volada el trabajo, tenía que

hacer manojitos y de esos manojitos tenía que amarrarles rápido una cintita como tipo alambre, y si los he visto en las tiendas grandes en la Comercial y todo eso, viene esos tipos de manojitos... ah y lo que es ¿no? Eso yo lo hacía. Y luego el empaquetado, tenía que... o sea, él me enseñó, el patrón me enseñó todo cómo hacerle. Tenía yo que empacarlo bonito, tenía que hacerlo bien, y empieza ahí mi chamba.. ¡no! Pues era una diestra ahí en eso, lo hacía así (señala con los dedos en señal de rapidez) y lo que hacía yo, ahí era por caja, teníamos que hacer, ya no recuerdo la cantidad de cajas pero, era larguísimo (señala de pared a pared) la siembra de yuca y de esas lechuguitas que te digo, y tenía su chiste cortarlo, y a la vez que vas cortando vas amarrando, aja, y después de ahí tienes que guardarlos en las cajas rápido. Aja, y esa fue mi chamba ahí, no pero cuando yo me fui me ascendió mi patrón, porque ya de ahí nos fuimos a la ciudad, me dijo: - No pues no, ya no te voy a tener aquí en el campo. Porque era de estar en el solazo, estar fuera en el campo, de ahí ya me voy a Atlanta, Georgia, y este igual, él (esposo) empieza a buscarme una chamba. Y me meto a una fábrica pero de... era a la vez lavandería y era a la vez como este... como se llama, los audífonos que llevan en los aeropuertos, y las otras eran servilletitas que igual te dan en los aeropuertos, entonces era como tipo lavandería y algo así, tenía las servilletas, cobijas, los audífonos... entonces a mí me meten a audífonos como ya tenía igual habilidad en las manos, yo recuerdo que tenías que hacer por mucho de cuatro a cinco audífonos por minuto, sino ya no te aceptaban... ah sí, te sacaban, no eras competitiva en eso, y dije: *-no pues yo sí puedo.* (E5:7,8)

La agilidad con la que contaba la profesora le permitió ganarse la confianza de su patrón, situación que despertó recelo en sus compañeros de trabajo, provocando su enojo. Revisando la historia de las mujeres en América Latina, podemos encontrar que su estado nunca ha sido pasivo; han tenido distintas maneras de protagonismo, desde el combate hasta soldaderas.

Lamentablemente la trascendencia de éstas, ha sido opacada por la desacreditación y la intensificación de las posturas patriarcales en la sociedad;

estableciendo un arquetipo del cual no pretendo hacer más que alusión del papel que debería desempeñar la mujer en la sociedad, “condicionados culturalmente, cada sexo ha adquirido una connotación social sobre la que se imprimen los roles de cada uno. Nada de lo asignado tiene que ver con un orden natural, sino que cada sociedad forma los varones y las mujeres que necesita” (Gil Lozano, 2007:2), a la mujer, se le concibe como un ente frágil, que debe dedicarse a las labores domésticas; es decir; es una construcción social dependiendo del contexto sociocultural en el que le toca vivir. De ahí el recelo provocado en sus compañeros, sobre todo porque dice que hacía bien las cosas, que su patrón le enseñó cómo y siendo una mujer capaz aprendió con rapidez. Enfatiza también a realizar las cosas bien, situación que la coloca en una mejor posición laboral, yéndose a trabajar a otro lugar en mejores condiciones.

Después trabajó en una fábrica en la que para poder quedarse con el puesto tenía que demostrar sus capacidades, dice que en ese trabajo si no eran competitivas las sacaban y como ya había tenido experiencia en trabajos anteriores, demostró que pudo. Esta última frase, devela a una mujer que ha sabido capitalizar sus experiencias para convertirlas en oportunidades, además, estando en un país como Estados Unidos, donde los migrantes se juegan la vida todos los días, es para poner su mejor esfuerzo.

Entrevistada: Me hacía yo seis a siete, y ahí, entonces estaba una maquina contando, no pues estuve ahí como... escasos un mes en esa área, me mandaron a otra área donde ganaba más, era servilletas, doblar servilletas, ahí también era mil por hora y me aventaba mil seiscientas en una hora, te ponían el carrote de servilletas que salían de la lavadora, salían así echas bien bolas y había una maquina que a la hora de que la agarrabas la servilleta te la jalaba, porque el aire mismo, para qué, para que se la estirara, y a la hora que la estiraba, la planchaba y del otro lado estaba la otra chica empaquetándolas, ya secas y planchadas, entonces a darle. (E5: 9)

Los episodios en que la ascendían de puesto, dan cuenta de los roles productivos que se desarrollan específicamente en el trabajo y que, muchas veces éstos dependen del cúmulo de habilidades a los que le ha dado sentido en su experiencia personal y profesional, como consecuencia, hay un incremento en el salario que recibía, dice que, la mandaron a un área donde ganaba más, y no sólo eso, sino que demostraba que podía hacer más de lo que se requería. Cuando menciono que hay una influencia personal y profesional, tal vez tenga que ver con la manera en cómo la maestra, en su paso por las instituciones formadoras, como las escuelas, le han permitido posicionarse dentro de una esfera de producción de una manera satisfactoria que se refleja en un bienestar económico, en los bienes materiales, hasta el posicionamiento en la jerarquía de las empresas manufactureras. Sin restar importancia al valor que adquiere la permanencia en un país al que se entra sin la documentación requerida, una situación que pone en desventaja a las personas que con tal de encontrar un empleo, aceptan trabajos con los que no están familiarizados, sin embargo, disponen de tiempo y energía con tal de asegurar su permanencia y no ser deportados.

Entrevistada: Entonces como tuve mucha habilidad pues no duré mucho ahí en los audífonos me aventaron para lo de las servilletas. Y luego ya en esos tiempos, yo de enero para como por abril estuve en el campo, y ya de abril para julio estuve ahí en Atlanta. (E5:9)

Incluso, la mayoría de personas que cruzan la “frontera” asumen, creo que más de manera inconsciente una vida nómada; es decir, están dispuestos a vivir de un lugar a otro con la finalidad de mejores y remunerados empleos. Así lo relata la maestra, cuando dice que primero estuvo en el campo, luego en Atlanta en donde pasó por diferentes áreas. Aunque la distancia que existe entre nuestro país y Estados Unidos es amplia, es difícil cortar de tajo la comunicación con la familia, los amigos, y el entorno oriundo. La profesora Zayle manifestó que su aventura, la

inició sin haber concluido su proceso de titulación, situación que provocó que recibiera llamadas por parte de su familia.

Entrevistada: Pero resulta que empiezo a recibir las llamadas de mis papás ¿no?, entonces yo me imagino que mis compañeras de la tesis que hicimos juntas me buscaban, porque ellas ya se necesitaban titular, y entonces ya empezaba a tener comunicación con ellas, y en una de esas recibo la llamada de ella, y no, pues ya empezaba a ganar bien, sentía yo que estaba bien y todo, entonces me decía ¿A qué voy?, pero qué crees que mi esposo así como que decía: -no, tu vida no siempre va a ser esta, estás joven, puedes trabajar; sí, eres bien eficiente y pues donde quiera que tú entres te van a contratar porque eres buena pero recuerda que no toda la vida es... juventud y no toda la vida vas a poder. Y él me habló duro. Así como que: -sabes qué, te vas. Porque al hablar conmigo mis compañeras, a ellas les urgía titularse, entonces ellas me decían: -No podemos porque ya lo platicamos, ya lo llevamos en consejo y nos dijeron: -saben qué, necesitamos la firma de su compañera, para que ella renuncie a este trabajo y sean ustedes nada más las que hagan este trabajo. (E5:9,10)

Las llamadas que le hicieron sus padres, obedecían a un requerimiento de sus compañeras con las que realizó su tesis para poder titularse, como fue un trabajo en equipo, necesitaban de su presencia, pero había ocupado una posición favorable en la estructura de producción que le redituaba económicamente, y sentía que estaba bien en ese lugar y no daba importancia al proceso inconcluso que había dejado, mismo que la convertiría en lo que hoy es, la profesora Zayle.

Pero la decisión que tomó, una vez más estuvo influenciada por su esposo, quizá para bien, pues fue precisamente él, quien le dijo e infundió la idea de que aunque estuviera momentáneamente bien en el país vecino, las oportunidades que tienen los migrantes allá no duran toda la vida, en cambio, antes de que se implementara la más reciente Reforma Educativa en México, se creía que estudiar para docente,

proporcionaba en cierto sentido una estabilidad laboral. Advierte Torres (2005), que, además de su bajo costo, la elección de la carrera del profesor, estaba condicionada por una “seguridad laboral”: un sueldo fijo que acompañaría al docente durante su trayectoria profesional. Cobra sentido entonces cuando el esposo de la maestra insiste en que si bien era una persona joven, con aptitudes para desenvolverse en diferentes ámbitos de la estructura laboral, no siempre iba a poder, sus energías y ganas no serían las mismas, además, en el fondo tal vez se advierta que, el tiempo que están allá los migrantes cuelgan de una cuerda floja; primero porque tienen que cuidarse constantemente de las autoridades migratorias de no ser deportados, segundo porque sin la documentación correspondiente no hay una seguridad laboral, sin embargo, la docencia hasta hace poco representaba una oportunidad para asegurar la vida de las personas en diversos aspectos, el económico, familiar y profesional.

La profesora se apropió de las palabras que su esposo le dijo, al grado de que en el aula constantemente les dice a sus alumnos que deben estudiar porque no toda la vida van a poder. Una característica que subyace a las creencias es que como lo afirma Dilt (1990) y Sigel (1985), las creencias son construcciones mentales de la experiencia que a menudo se integran y condensan como esquemas o conceptos, además de mantenerse como verdaderas y guían la conducta. Por eso la profesora, al apropiarse del consejo que su esposo le dio en algún momento de su vida, creyéndolo verdadero, lo replica en el aula con los alumnos.

Aunque también influyeron sus compañeras con las que realizó su documento recepcional, porque cuando tuvieron la oportunidad de comunicarse con ella, le explicaron que no se podían titular porque había dos opciones que implicaban que ella se desplazara hasta México: renunciar al trabajo pero tenía que firmar de que estaba de acuerdo en hacerlo o bien terminar el proceso y presentar el examen de grado.

Entrevistada: Como ya era el último proceso para titulación, ¡Ay no! Pues te juro que me costó trabajo porque te digo que él me habló fuerte y me dijo: -Sabes qué, que te vas. No siempre vas a poder, aquí es trabajo y trabajo. Y si es cierto, y como yo era joven y podía y me gustaba, yo decía: -no pues yo estoy bien aquí, estoy ganando buen dinero, me va muy bien, ya me compré un carro, este bien vestida, no... no... no, yo a qué voy, y este fíjate que ni estresada ni nada porque en ese trabajo entrábamos a las ocho de la mañana pero antes lo que era mi condición, lo que eran mis fuerzas, vivíamos yo creo como de aquí (Santiago de Anaya) hasta Zaragoza (comunidad del municipio que se encuentra como a media hora caminando) yo me iba caminando, sí, me iba caminando y llegaba yo a mi trabajo, nunca agarré ni un autobús nada, nada, yo me iba caminando y me regresaba caminando ¡eh!, también, recuerdo que me aventaba de cuarenta y cinco a una hora caminando... de llegar a la casa donde rentaba a la fábrica, o sea, era tanta mi energía que yo así como que me cegué del dinero, de la buena vida este, un día, del tiempo que fue, que fue tres, cuatro, cinco meses que estuve, y no me faltaba nada, entonces yo decía: - ¿A qué regreso a México?, pero te digo que mi esposo me dijo: -sabes qué, agarras tus cositas y te vas, y yo así como desilusionada decía: -¿Qué, ya no me quiere aquí o qué? (risas) y este no pues sí, me mandó. (E5:10,11)

Se encontraba ya en el último proceso de la escolarización que le permitiría la titulación, cuando la disyuntiva de regresar a México y terminar o quedarse en un país de aparentes oportunidades, sobre todo, porque planteaba que tenía lo necesario para vivir bien; ganaba bien, tenía su automóvil, bien vestida, condiciones a las que muchas de las personas que viven en el Valle del Mezquital no han podido llegar. Cuando Rodríguez (1952) bosqueja en la novela "La nube estéril" el drama que vivía la región del Valle, no exageraba, y si bien, es una novela histórica, nos sitúa en un escenario desolador en donde prolifera la ausencia de elementos básicos para vivir como el agua, los servicios médicos, el empleo, por eso, llama la atención cuando la profesora Zayle cuestiona su decisión de venirse, decía ella, -A qué voy.

Además su condición física le permitía sentirse plena, pues menciona que caminaba bastante para llegar a su trabajo. Situación percibía como un beneficio para su salud y una manera de demostrar que a esa edad, hay fortaleza para realizar diferentes actividades en un día. Reconoce que era tanta su energía que se cegó por el dinero, tal vez sabía que estar en su lugar de origen significaba un retroceso a lo que ella de alguna manera había soñado o ambicionado, sobre todo porque como lo apunta perfectamente Rodríguez, esta región del Valle estaba además de las carencias, caracterizada por un patriarcado exacerbado, en donde las mujeres, al ser consideradas como el “sexo débil”, están para servir al hombre y nada más. Las oportunidades para sobresalir en el ámbito profesional y laboral se limitaban, debían ser las señoras del hogar con todas las responsabilidades que eso implica: atender a los hijos, hacer la comida y claro, no participar en la toma de decisiones. Mirar la “aventura” de la profesora Zayle, posibilita también, dilucidar que en su caso, a pesar de que están presentes las formas de vida patriarcales; es decir, las significaciones imaginarias acerca del rol de la mujer, existe una apuesta a la escuela como una manera de movilidad social.

Estados Unidos representaba la oportunidad para desarrollarse quizá no profesionalmente pero tal vez sí personalmente, decía ella, -¿A qué regreso a México?, pero no fue su decisión, su esposo le dijo que agarrara sus cositas y se regresara. A pesar de que eso pudiera representar desilusión, y se cuestionara sobre el afecto o amor hacia su persona, hacia los años que pasó en una escuela normal formándose. Pero al final le hizo caso y regresó a México.

“El matrimonio siempre se ha presentado de manera radicalmente diferente para el hombre y para la mujer. Los dos sexos son necesarios el uno para el otro, pero esa necesidad jamás ha engendrado reciprocidad entre ellos; nunca han constituido las mujeres una casta que estableciese intercambios y contratos con la casta masculina sobre un pie de igualdad. Socialmente, el hombre es un individuo autónomo y completo; ante todo, es considerado como productor, y su existencia está justificada por el trabajo que proporciona a la colectividad; ya se ha visto ...por qué razones el papel

reproductor y doméstico en el cual se halla encerrada la mujer no le ha garantizado una dignidad igual... La carga que le impone la sociedad es considerada como un servicio prestado al esposo, el cual, a su vez, debe a su esposa regalos o una viudedad y se compromete a mantenerla” (De Beauvoir, 2009:206).

La decisión de su esposo, puso en evidencia de alguna manera esas relaciones patriarcales en donde se advierten, la obediencia y el sometimiento con el que han formado a la mujer a través del tiempo, la mayoría de las familias del Valle del Mezquital, en donde quizá se advierta la creencia de que el hombre es el proveedor en los hogares y la mujer, aquella que se supedita a sus órdenes. La adversidad de un contexto como este, develan el posicionamiento de una mujer que no sólo se somete al sexo opuesto, sino que debe, además, sortear la carga que la sociedad impone en cuanto al papel que desempeña.

Estando ya en México, narra la maestra que volvió a cuestionar la decisión que al final de cuentas no tomó ella.

Entrevistada: Y ya cuando estaba del otro lado yo decía: -De que sirvió tanto sacrificio, tanto dolor, tanta ay no sé, yo estaba feliz allá. Pero bueno, llegué acá a México, llegué con mis papás, ya hablé con ellos, y empezamos a hacer la tesis, a terminarla, ya me titulé en septiembre, sí, o sea era a la de ¡ya!, o te titulas o renuncias y en septiembre nos titulamos. Pero sí, gracias a Dios estoy bien así, me había corrompido el dinero, la buena vida, la comodidad; es otro panorama allá, pero sí, me enfrasqué mucho en estar trabajando, trabajando, trabajando. Pero algún día voy a regresar... pero con papeles. A lo mejor ahorita no porque hay prioridades: la casa, mis hijos, les digo: -algún día tengo que regresar. (E5: 11)

Se preguntaba acerca de lo que implicó “cruzar” la frontera, para acompañar a su esposo en la aventura y que al final por su decisión estuviera de regreso en México. Ahora que hace una valoración acerca de su aventura, se da cuenta de que el tener la oportunidad de vivir en un país donde las condiciones

socioeconómicas son superiores al nuestro, por tanto, posicionarse económicamente la había corrompido; el dinero la buena vida y la comodidad.

Reconoce también, que se dedicó a trabajar olvidando los pendientes que tenía. Es algo que aún le mueve, pues dice que algún día regresará pero con la documentación correspondiente, es decir, legitimada. Con un estatus diferente, mismo que la docencia se ha encargado de proporcionarle. Por ahora no lo hará pues, según ella hay prioridades como su casa e hijos.

“Lo mismo que a la enamorada, a la madre le encanta sentirse necesaria; la justifican las exigencias a las cuales responde; pero la dificultad y la grandeza del amor maternal radican en que no implica reciprocidad; la mujer no tiene ante sí un hombre, un héroe, un semidiós, sino una pequeña conciencia balbuciente, anegada en un cuerpo frágil y contingente; el niño no ostenta ningún valor, no puede conferir ninguno; ante él, la mujer permanece sola; no espera ninguna recompensa a cambio de sus dones, que se justifican en su propia libertad. Esta generosidad merece los encomios que le prodigan incansablemente los hombres; pero la mistificación empieza cuando la religión de la Maternidad proclama que toda madre es ejemplar. Porque la abnegación maternal puede ser vivida con perfecta autenticidad; pero, de hecho, ese es un caso raro. Por lo común, la maternidad, es un extraño compromiso de narcisismo, de altruismo, de sueños, de sinceridad, de mala fe, de abnegación, de cinismo” (De Beauvoir, 2009:285).

Cuando la maestra alude a la dedicación a sus hijos como prioridades, deja ver a una mujer que necesita sentirse indispensable, que responde a las exigencias de la sociedad, pues no sería bien visto para una región del Valle, una mujer que se va y deja a sus hijos, se ha construido en el imaginario, un rol de madre que tiene que cubrir. Ya lo refirió De Beauvoir, la grandeza de su amor maternal no implica de ninguna manera reciprocidad, pues no espera recompensa a sus dones, es como dice un extraño compromiso de abnegación. Una mujer que no se irá porque sus prioridades son: su casa y sus hijos

1.2 Episodios críticos en la vida de la profesora

La vida de la profesora Zayle, una mujer que emprende una aventura en compañía de su esposo, también ha estado tamizada por episodios críticos que acentúan y quizá, ponen al descubierto el despliegue de sus roles de mujer y madre, además de dar cuenta de cómo se construyen las creencias en la profesora, ya se ha advertido que surgen de las experiencias vividas, en ese sentido, éstas pueden ser gratificantes o dolorosas como en su caso. En la entrevista, además de enfatizar que algún día regresará a Estados Unidos, con la documentación requerida y en compañía de su familia, hace hincapié en una experiencia dolorosa que vivió allá.

Entrevistada: Fíjate que con mi esposo así somos, decimos que algún día vamos a regresar, no y son cosas, y fíjate que no, a lo mejor esa parte me la brinqué, pero igual vivimos una experiencia muy dolorosa. Este yo perdí la movilidad de las piernas porque se me empezaban a acalambrear porque eran síntomas de embarazo... ¡estaba yo embarazada! (el rostro le torna triste), entonces haz de cuenta que todo lo que viví en ese lapso de jueves a domingo en la noche fue así como que bien difícil. (E5: 11)

Las creencias son construcciones mentales que se basan en las experiencias previas que los sujetos tienen, de esta manera, determinan su construcción. Estas pueden ser positivas o negativas como en el caso de la profesora, o bien, no generar creencias o que sean erróneas. Es importante poner en relieve las siguientes consideraciones que Pajares (1992) hace, con la finalidad de relacionar los episodios críticos vividos por la maestra con el cuerpo de creencias que ha incorporado a su actuar. Según el autor; las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase y; las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase.

En la experiencia dolorosa vivida, señala que comenzó con algunos síntomas que se manifestaron en su cuerpo como que sus piernas comenzaran a acalambrear, y que dieron cuenta de un embarazo eminente, dice ella: -¡Estaba embarazada! Pero debido a las circunstancias por las que había atravesado y sometido, por el trabajo en el campo no tenía tiempo para atenderse hasta que la situación se agudizó al grado de llegar sin fuerzas al hospital.

Entrevistada: Luego empecé a trabajar en el campo. Cuando empiezo a trabajar en el campo fue cuando empecé a sentir más débil. Y yo recuerdo la vez que llegué al hospital sin poder comunicarme sin... como una... impotencia de decir que me estaba sucediendo y cómo me sentía en ese momento, yo nada más les decía que me dolía la espalda, que me dolía la espalda y recuerdo *que aborté en el baño.....* (se hace una pausa mayor, y el rostro de la maestra se vuelve triste) es algo difícil. Cuando yo regreso a la trilla no quería saber nada, recuerdo que me la pasé encerrada yo creo que como una semana, dos semanas encerrada, sin salir, y sí mi esposo me motivaba mucho, me levantaba el ánimo y es bien difícil porque estar lejos de la familia, estar este, en un lugar en donde ni siquiera te entendían. ...parte de la mala experiencia que tuve allá. (E5:11-12).

La debilidad la experimentó cuando estaba trabajando en el campo, y cuando llegó al hospital sintió impotencia al no poder comunicarse y decir lo que le sucedía y cómo se sentía en ese momento, sólo informaba que le dolía la espalda y que abortó en el baño. Según De Beauvoir, en virtud de la maternidad es como la mujer cumple íntegramente su destino fisiológico, esa es su vocación “natural”, puesto que todo su organismo está orientado hacia la perpetuación de la especie.

El aborto, puede representar un crimen, aún este se haya dado en las circunstancias que menciona la profesora Zayle; es así; “dolor, enfermedad y muerte adoptan la figura de un castigo: sabida es la distancia que separa al sufrimiento de la tortura, al accidente del castigo; a través de los riesgos que

asume, la mujer se tiene por culpable; y es esta interpretación del dolor y de la falta lo que resulta singularmente penoso” (De Beauvoir, 2009:268). Estos sentimientos se agudizan, cuando desde pequeñas, a las mujeres se les ha repetido que están hechas para engendrar y se les canta el esplendor de la maternidad, los inconvenientes, las enfermedades, los riesgos, todo sea por tener la dicha y oportunidad de traer un ser al mundo. Por eso, cuando la maestra atraviesa esta crisis en su embarazo, se aísla, no sale, porque tal vez ha sentido que ha fallado en esas reglas que viven en el imaginario, aquellas que han delegado a la mujer la responsabilidad de traer al mundo a una criatura. El tener el apoyo de su esposo en este episodio crítico, propició que la maestra se sintiera más reconfortada, pero no por eso, dejara de extrañar a sus familiares, dice, que el estar en un lugar donde ni siquiera la entendían (por el idioma), configuró la mala experiencia que tuvo en el país vecino.

Estos episodios críticos, se activan cuando la profesora o sus alumnos se encuentran en un estado que bien podría ser vulnerable o de peligro, y como he venido insistiendo, las creencias tienen que ver con las experiencias vividas por el sujeto, provocando un alto grado de impacto en su vida social, la profesora Zayle alerta, con sus experiencias críticas, a los alumnos para que eviten situaciones dolorosas como las que ella experimentó. Sus creencias acerca de la profesión, influyen en su percepción de juicio, es decir, muchas de las decisiones que ella toma en el aula, tienen relación con las experiencias desagradables vividas. Influyendo como dice Pajares (1992) en su manera de enseñar como lo veremos en los siguientes apartados.

1.3 La docencia como una oportunidad y última opción

En la elección de una carrera profesional, se ponen en juego los intereses del aspirante mezclados con emociones personales, familiares y profesionales. Es probablemente un momento de incertidumbre en donde la mente regresa al

pasado, al presente y casi siempre la mira es hacia el futuro. Muchas veces, se le apuesta hacia las posibilidades de un porvenir próspero.

La elección de una carrera, también está tamizada por el contexto sociocultural y socioeconómico donde se inscriben los aspirantes, las relaciones de género y patriarcales que se juegan al interior, las expectativas, es decir, un conjunto de significaciones imaginarias (Anzaldúa, 2004) que se construyen alrededor de la docencia. El drama (Rodríguez, 1952) que caracteriza al Valle del Mezquital, no es la excepción al momento de elegir una carrera profesional. Las condiciones propician muchas veces que los estudiantes tengan que salir de la región para continuar con sus estudios universitarios, otros en cambio, dejan su proceso de escolarización troncado ante la falta de oportunidades. Por ejemplo, González y Lessire (2005), ponen de relieve que algunas de las condiciones que se tejen al momento de elegir una carrera se encuentran: el género, el origen socioeconómico, las influencias familiares y de amistades y por supuesto una seguridad laboral. El reto de la elección se torna desolador cuando los aspirantes no consiguen ocupar un puesto en la institución seleccionada, provocando que muchas veces opten por elegir una segunda o última opción, como el caso de la maestra, quien admite haber elegido la docencia como la última posibilidad para continuar sus estudios.

Entrevistador: la primer pregunta es... o tiene que ver con... lo que ¿Qué es lo que la lleva a usted a elegir la docencia como profesión?

Entrevistada: pues la (hace una pausa)... la oportunidad porque... vamos porque resulta que yo no quedé en la, en la Universidad, en la UAEH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería yo quedar sin estudiar, entonces fue como, (hace una pausa) como última opción. (E1:2)

Situarse en la región del Valle del Mezquital, permite comprender que, las condiciones socioeconómicas muchas veces influyen en la elección de una carrera

profesional, sobre todo si los aspirantes no quedan seleccionados en la que eligen. Por tanto, buscan una segunda opción que les permita continuar con sus estudios, en su mayoría no es la que la más atractiva para ellos, pero en contextos como este, es mejor una segunda opción que quedarse sin prepararse. Esa {última opción como lo denomina la profesora, puede significar para muchos una oportunidad de movilidad social y de mejorar su estatus. Por eso, argumenta que su elección no fue tanto por vocación sino porque los momentos se dieron y ante el panorama desolador que abraza a la región, no se quería quedar sin estudiar.

Dejar los estudios en esta área, para muchos de los jóvenes significa truncar sus aspiraciones y entrar al empleo o trabajo informal que muchas veces se caracteriza por ser mal remunerado y ofrecer condiciones laborales deficientes, por tanto, no brindan una estabilidad económica para sus trabajadores. Es así como ella, decide aventurarse a estudiar la docencia como una última opción. En su investigación, Torres insiste en que se debe mirar las condiciones por las que se eligió a la docencia como una carrera de vida “Los resultados permiten aseverar que quienes ingresaron a esta carrera lo hicieron como una segunda o tercera opción, motivados por los bajos costos, la corta duración y las dificultades que tuvieron en sus intentos de ingresar a otras opciones, principalmente los exámenes de admisión” (Torres, 2005:47)

Las respuestas de las profesoras en su investigación fueron: opción permitida por sus padres, ubicación próxima de las escuelas normales, familiares que ya la estudiaban. Por su parte, las respuestas de los profesores: oportunidad de cursar una carrera que les permita ingresar al mercado del trabajo, bajos costos y corta duración. (Profesores jóvenes por vocación). En la respuesta de los jóvenes se evidencia una mayor libertad en su elección. En ambos géneros se asume que presentan un bajo autoconcepto al momento de ingresar a la carrera (ya se mencionó que en lo general su origen es humilde), el cual acompañará su práctica docente e influirá en el tipo de decisiones que habrán de tomar durante su vida personal, social y profesional.

De esta manera, la maestra afirma que su vocación fue algo que se dio, pues en sus aspiraciones no estaba la idea de ser docente, por eso, toda esta trayectoria personal y profesional va formando una idea acerca de lo que es la profesión de enseñar. En la tesina realizada por Usenky (2006), se evidencia que las creencias se construyen a través y con la experiencia; las creencias juegan el papel de dar unidad o continuidad a los contenidos de la experiencia. Estas creencias se van a conformar como se ha venido diciendo, a partir de la experiencia del sujeto, y luego emergerán en nuevas experiencias, a las que le otorgará significación a partir de las creencias. Importa señalar que también van a jugar un papel mediador entre el sujeto y sus experiencias. En este sentido, la profesora ha ido también construyendo creencias acerca de lo que es la profesión docente, desarrolladas de manera particular en el siguiente apartado, en donde me aproximaré a la manera en cómo, al estar frente a un grupo, la maestra dispone de una gama de referentes experienciales para activarlos como creencias docentes.

1.4 Mi vocación se fue dando poquito a poquito

Las experiencias que ha vivido la maestra, se han encarnado hasta el punto de convertirse en un conjunto de creencias acerca de la profesión. Al no ser la docencia su primera opción, ha tenido que sumar esfuerzos para convertirse en lo que hoy es. Ha sido un proceso constante e inacabado. Veremos cómo la experiencia escolar es inevitable para muchos de los maestros, como lo fue para ella. El tránsito por las instituciones, revive las formas de adquisición del saber, según Serrano (2007) el saber escolar, integra y estructura la imagen del docente,

“La escuela enseña, como afirman los teóricos del currículum, contenidos seleccionados institucionalmente para ser mostrados a los ciudadanos. Pero al ser un medio de relaciones sociales, a la vez, se aprehenden vínculos. Modos de relación con el saber y con los otros que afectan, tanto la percepción de la realidad, la adquisición de un estilo cognitivo, como los valores que están en juego en el medio, en el contexto. En la tarea de asimilación de contenidos van adosados los sentimientos que cada individuo coloca en la tarea de aprendizaje” (Serrano, 2007:309).

La docente no sólo asiste a la escuela a vaciar contenidos, sino que establece relaciones con los otros, modos de pensar, de actuar; de relacionarse también con el saber; es decir, se ponen en juego también sus subjetividades. Estos modos de relación, dan la posibilidad de advertir que las creencias no siempre se dan en solitario, se construyen a través y con los demás. Son los otros, quienes contribuyen a su creación. Por eso cree, que la escuela no habilita a los sujetos sólo para memorizar conceptos, es un medio de relaciones sociales entre los sujetos.

Entrevistada: *Mi vocación nació, no se dio, no la traía, se fue dando poco a poquito, y digo: bueno tengo que compartir con los niños, esto que me pasó igual, fue algo que yo viví, fue algo que digo bueno, les va a servir a ustedes para que vean y no sólo se lo aprendan de memoria los conceptos. Lo que puede pasar con tu cuerpo, lo que puede pasar con tu vida si no mides las consecuencias ¿no?, y que cualquier acto malo que hagas, sabes las consecuencias, pero también que tú siempre vas a estar ahí, pero ve...(E1:10)*

Su discurso, da cuenta de una vocación que se fue dando de manera paulatina, con palabras de la maestra: “poquito a poquito”, por lo tanto, se considera que ha sido importante develar lo que significaron sus experiencias antes de llegar a la docencia; pues con estas, ha construido una idea de la tarea educativa, es decir, creencias sobre la profesión de enseñar y cómo éstas se despliegan en el aula. Por ejemplo, la creencia de formar a los alumnos a través de sus experiencias; de

ser su guía, su orientador espiritual que procurará en todo momento el bienestar de los alumnos.

Lo que vivió en Estados Unidos, esos avatares que enfrentó, le han alimentado la idea de compartir con los niños sus experiencias, dice ella, algo que les sirva, pues desde una postura personal, cree que la enseñanza no se limita a el aprendizaje memorístico de conceptos. Las vivencias las ha asumido de tal manera que es necesario alertar a los niños acerca de las problemáticas que hay si no se miden las consecuencias. Es decir, los actos malos o reprobados socialmente siempre tienen consecuencias. Diría Rodríguez Moneo (1999:17), este proceso constructivo posee un carácter recursivo en el que “los sujetos construyen activamente sus estructuras cognitivas a medida que las van enriqueciendo y adecuando en función de la realidad que interpretan y, también, que construyen activamente el entorno en la medida en que lo conciben a través del “filtro” de sus estructuras de conocimiento”. Y que tienen mucho que ver con las experiencias vividas, en las cuales hay una búsqueda por darles significado, es precisamente lo que revela, cuando dice que de niña vivía muy acomplejada.

Entrevistador: ¿Cómo cuál? (risas)

Entrevistada: (risas) Pues el hecho de que te digo que sí, de hecho igual, *vivía yo muy acomplejada, no me podía yo vestir como las demás niñas no,* (E1:12)

Las experiencias que la maestra vivió durante su infancia, la han llevado a asumir una labor de enseñanza sobre cuestiones de la vida, en donde cobra importancia la prevención de riesgos, pues según ella, acomplejan al alumno. Esas vivencias han servido como un mecanismo de enseñanza, pero también como un modo de revivir y ver en los alumnos a la niña acomplejada que fue y que le impedía vestirse como las demás de su edad. Según Filloux es que profesionalmente el docente está en una relación directa con los niños, es decir, está claramente

expuesto a la infancia. “en una situación de exposición: estar delante y correr un riesgo, porque reactiva en él, el niño que fue, sus vivencias, lo que reprimió, sus relaciones infantiles con la autoridad y, así, se ve enfrentado inconscientemente con sus reminiscencias del pasado como alumno” (Filloux,2001:35).

Entrevistada: Lo que si me acuerdo que me pasó fue en quinto grado, y en sexto, como que vivía muy alejada también, a lo mejor por la misma situación que me pasó y todo, este, pues era yo muy alejada de los demás, me daba miedo hablar, y pues este, era muy tímida, como que todo se fue amontonando. (E1:13)

Regresar a su infancia, permite comprender que sus creencias están tamizadas por las experiencias dolorosas que vivió. Y verse reflejada en los alumnos aviva esos momentos; es decir, queda expuesta, se vuelve a ver en aquellos alumnos que sufren algún complejo o que les cuesta desenvolverse en el aula. Para ella, ese tipo de situaciones desagradables le impiden al estudiante socializar con sus compañeros, por eso cree que deben aprender de las experiencias como ella lo ha hecho.

Entrevistada: en la secundaria todavía, como que era yo muy alejada de los demás, como que no era yo muy sociable, como que no se me daba el juntarme con la amiguita, como que lo mío era el estudio y pues y en el CBETIS como que un poquito como que se me olvidó, ni me acordaba que tenía yo este detalle, (marca de quemadura en su brazo) (E1:13)

Por eso vuelve a decir, que sus primeros años de escolarización los pasó alejada de sus compañeros, no era muy sociable, la falta de relaciones entre iguales prevaleció durante algunos años, aunque ella argumenta también que una de las razones era su dedicación a las actividades escolares, probablemente el meollo del asunto fue la “marca” que la acompaña hasta la fecha, debido a una quemadura en el brazo

“Las relación con los semejantes impronta las actuaciones de los individuos en el sistema escolar. Rivalidad, competencia, oposición, solidaridad, amor, odio, búsqueda de identidad, son aspectos de la experiencia que se dan con los otros. Estos modos de relación tienden a improntar las relaciones con los otros y mantenerse a lo largo de la trayectoria escolar, en ocasiones son mudadas por variantes de vínculos recién aprendidos. Los vínculos con los pares llevan a valorar diversos aspectos: las relaciones con la autoridad, el desarrollo de la capacidad crítica o la consolidación de roles en los grupos de pares. La adquisición de un punto de vista actúa como principio de realidad a partir del cual valorar la actuación propia y la de los otros” (Serrano, 2007:322).

Aunque muchas veces se llega a desconocer las causas por las cuales algunos alumnos dentro del sistema escolar como fue el caso de la maestra, se alejan de los demás como un mecanismo de defensa, para evitar burlas, actos discriminatorios hacia su persona, esto tal vez pueda llegar a explicar su necesidad de prevenir a los alumnos para evitarles vivir “su experiencia”, es decir, el cuerpo de conceptos y teorías que tiene sobre la profesión las complementa con sus vivencias, cuando llega al aula, trata de vaciar todos los referentes que ha conectado, probablemente con la finalidad de alertar a los estudiantes sobre las consecuencias de los actos, y como éstas, determinan de alguna manera las relaciones entre pares. Y fue así que hasta que entró al nivel medio superior cuando dejó de darle la importancia que tenía a su complejo o cicatriz. Reconoce también, y quizá sea parte del despliegue de sus creencias, la importancia que tuvieron algunos maestros en su formación y que, en cierto sentido trataron de ayudarla a superar sus alteraciones.

Entrevistada: Y en la secundaria te digo, este mi maestra hacía que como que participara y nos hacía perder el miedo y la timidez del hablar frente a mis compañeros, el temor a, a que este, estuvieras enfrente de tus compañeros y eso era para mí, era horrible, y es algo que tampoco permito con mis alumnos ¡eh! (enfatisa), jamás, así que empiezan a reírse, les

llamo la atención o les pongo un punto menos, así, y les digo: nada de burlas. Y me gano mucho a los que son como que muy callados, y eso siento que fue lo que le faltó a mí que me hiciera mi maestra. (E1:13,14)

Cuando la maestra narra, de alguna manera organiza las experiencias en episodios, en donde ha seleccionado acontecimientos, de manera que den cuenta de una trayectoria, en donde han intervenido actores, situaciones, instituciones, contexto, un todo. En el momento que hace una interpretación de lo vivido, va representando también las experiencias que fueron significativas y que de alguna manera marcaron su vida.

Por eso hace referencia a una maestra que tuvo en la secundaria que intentaba hacerla participar, perder el miedo y la timidez para dirigirse ante sus compañeros, pero admite que no se sentía segura, que le atemorizaba hablar frente a ellos, quizá por las críticas y burlas que estos pudieran hacerle, cuando Ferreira y Mendes (2015) reseñan a la narrativa como un medio para comprender cómo las personas movilizan sus experiencias, asumen que, los episodios vividos y narrados, dejan ver el significado de las interacciones, los lugares sociales e históricos que ocuparon y que posibilitan lo que son cultural y personalmente, pero también advierten sobre las huellas positivas o negativas que tanto los actores, como los escenarios y las situaciones dejan en nuestras vidas, por eso, la maestra refiere que por las experiencias vividas, no permite burlas en su grupo. En dado caso de que las reglas se lleguen a trasgredir en su grupo, alude a medidas como: llamarles la atención o en un caso más extremo, ponerles un punto menos, quizá esta serie de correctivos, sean también parte de su bagaje de creencias acerca de la profesión de enseñar. Como lo es también el ganarse a los alumnos más callados o aquellos que presentan algún problemática que interfiera con su desempeño académico.

Esta situación permite nuevamente vislumbrar las significaciones imaginarias acerca de la labor. Revivir a esos maestros orientadores espirituales, a los misioneros inscritos en devenir histórico. Se hallará en la memoria a los

“apóstoles” de la educación. A los maestros preocupados por la parte afectiva y emocional de los alumnos, pero además, con el ímpetu de transformar la vida de ellos. Esos imaginarios, no hacen más que propiciar la reproducción de prácticas y dejarle claro al maestro que la docencia es una profesión que eleva en él un anhelo narcisista pues, “las fantasías de “dejar huella en sus alumnos” y “ser recordados por ellos con cariño y gratitud” conforman su anhelo narcisista, no solo de ser reconocidos sino trascender en el recuerdo... es uno de los principales motores que sostiene al docente en su trabajo” (Anzaldúa, 2004:365). De tal manera que la profesora, ha interiorizado esos sedimentos instalados en la colectividad que quiere ser como los maestros que la formaron y ser recordada. Espera entonces, el reconocimiento de sus alumnos, padres de familia, compañeros, autoridades y sociedad en su conjunto.

Entrevistada: Una vez con una alumna que ya va como en segundo grado de secundaria, era tremenda, tremenda, la notaba que se achicopalaba, entonces le preguntaba: ¿Qué te pasa? Y ella me decía: nada. Por qué te veo como así (expresa tristeza) y contesta: nada, y yo le decía: a ti te pasa algo, niña: ¿Por qué?, maestra: porque te ves diferente. Niña: no, no me pasa nada. No, y me costaba trabajo acercarme a ella, y le empezaba a contar mira a mí me paso esto y el otro y sí, y fue mucho tiempo en que veía situaciones feas, entonces, no nos queda más te dedicas a qué enseñarles (E1:15).

Se puede advertir también, y que se relaciona con las significaciones imaginarias, las fantasmáticas de los docentes, y en el caso de la profesora Zayle, hay un intento por reparar lo vivido en su propia infancia o de construir una imagen de sí misma maravillosa proyectada en el alumno real, al que le pide que se identifique con ella. Por eso no toleraba las burlas. Y en ese intento, trata de ganarse a aquellos alumnos que se han puesto barreras para la socialización con sus compañeros.

Así, cuando se le pregunta sobre lo que le han dejado las experiencias que ha vivido con los alumnos, responde que a pesar de ser muy difíciles, reconoce que también son de gran aprendizaje. Aunque quizá en sus temores más profundos, exista también la posibilidad de vivir en el olvido, de encarar la ingratitud de los demás, según Anzaldúa (2004) el maestro es el transmisor del saber, en él, se supone se encuentra un abanico de conocimientos que desea aprender el alumno, por eso se dice que es un sujeto de supuesto saber y en función de ese saber se le inviste de autoridad. Pero, ¿qué pasa si los alumnos la olvidan? Su imagen fantaseada de orientador espiritual se diluiría, es decir, “teme perder el saber que enseña y que sustenta su “ser” como maestro. Imagina que si esto llegara a suceder, dejaría de tener sentido su existencia y podría ser destruido” (Anzaldúa, 2004:366).

Entrevistada: pues te digo, este, esa etapa de las alumnas, de platicarse esa situación, que no tienen que cortarse, que puedes contraer una enfermedad, que no pueden estarse cortando ni jalar a las otras, este, el hecho de que ellas mismas estuvieran poniendo mensajes en los baños, ponían mensajes groseros, cambiarlas ¿no?, querían poner mensajes, ahora van a poner mensajes pero positivos, positivos para toda la comunidad estudiantil, y si, si lo hicieron, *tuve una experiencia muy difícil*, pero a la vez se aprendía mucho. Todavía hace poquito me mandaba mensajes (E1:18).

Cuando dice que su vocación se va dando poco a poquito, pone en relieve algunas experiencias con los alumnos, en donde, a través del diálogo y la conciencia, trató de hacerles entender que algunas decisiones tomadas no siempre son las acertadas, ya que llegan a dañar el cuerpo o son el aliciente para contraer alguna enfermedad, y que también es desagradable cuando el daño comienza a ser colectivo; es decir, cuando los niños llegan a influenciar en la mentalidad de sus compañeros para tomar acciones que no son correctas dentro de la institución. Así, las creencias de la profesora en relación a la vocación, tienen

que ver con un una apropiación y capitalización de las experiencias vividas, es un trabajo de aprendizaje gradual. Por eso, según sus creencias, adquiere el gusto por la docencia en la práctica.

Pareciera que las experiencias vividas con los alumnos y el despliegue de sus creencias acerca de la profesión, dan pauta para que al estar en el aula retome todo aquello que los alumnos han vivido en sus contexto escolar y familiar, sobre todo cuando son grados superiores (quinto y sexto), en donde también trata de aprovechar algunos temas del currículum oficial. Importa señalar que el origen de las creencias, según Quintana (2001), suponen siempre un elemento de conocimiento intelectual; un sentimiento, un deseo: la creencia responde no sólo a un conocimiento, sino también a una convivencia, a una necesidad; la influencia de la sociedad y la cultura ambiental: la persona, como acabamos de ver, llega a la creencia desde un impulso interior; pero de hecho, esto no se llevaría a efecto si no fuera por la mediación de la cultura social, con sus funciones de aculturación de los individuos; la voluntad de creer del propio individuo. Por eso es que para ella los grados como quinto y sexto suponen más un aprendizaje que parta de sus experiencias y no como en los grados menores en donde se aprende más a través de la manipulación de material concreto.

Entrevistador: ¿Qué es lo que le gusta de primero y segundo?

Entrevistada: pues... este, que los niños piensan que es lo más fácil no, que es más sencillo, manejas mucho material, por ejemplo en matemáticas si vas a ver el conteo, ahí las semillitas, con los deditos, háganlo con palitos, con lo que quieran. Español, las letras y el dibujo, las palabras, como que es más de dibujar, de darles cariño, manipular, es lo que me gustó de primero y segundo. Y de quinto y sexto también, *ahí es más a partir de sus experiencias*, son más temas pero que los tengo que relacionar, por ejemplo, formación y ciencias, lo relaciono, *(se escuchan los tambores de la banda de guerra, el día de hoy están ensayando en la cancha los niños que van a desfilar)*, cosas sencillas que no puedes aprender así nada más, y es que necesitas despertar su curiosidad, él quiere saber el porqué de las cosas. La mayoría son de sexualidad, ¿Qué

le pasa, cómo se sienten? ¿Qué si es normal? Así cosas que les pasan, despertar la curiosidad del niño, pues ellos quieren saber el porqué, ah el ¿Por qué de los sueños mojados?

(Entra el director y saluda, sigue la música de la secretaria que impide que sea clara la grabación) (E1:19,20).

Trabajar con los primeros grados en educación primaria, cree que es más sencillo, pues se utiliza material concreto que el alumno manipula para lograr mejores aprendizajes pero también puede representarle la posibilidad de brindar cariño y protección. Así, pareciera que se hace evidente el despliegue del rol materno con los alumnos de menor edad al creer que es necesario darles afecto, situación que está estrechamente vinculada con sus propias vivencias.

En párrafos anteriores, mencioné acerca de cómo la docencia se ha considerado como una profesión feminizada, en donde la mujer maestra es la que debe ser capaz de darle al alumno cariño y ternura. De Beauvoir (2009) insiste en que históricamente a la mujer se le ha otorgado un rol materno del cual no se ha podido separar y cuando la profesora Zayle menciona que los grados menores se prestan para dar cariño, cobra relevancia las construcciones históricas acerca de la profesión sobre todo en el desenvolvimiento del gremio magisterial, que es mayoritariamente femenino.

Refiere que trabajar con quinto y sexto grado, le permite partir de las experiencias de los niños y relacionarlas con los contenidos de la asignatura de formación cívica y ética y ciencias, con la finalidad de despertar su curiosidad y aborda temas que aparentemente son sencillos pero requieren de este tratamiento. La experiencia personal que ha tenido, le permite afirmar que el niño quiere saber el porqué de las cosas. Quizá por esa razón es que su vocación se va dando; en las interacciones con los alumnos, en las experiencias y en su relación con el entorno.

Entrevistador: Me llamó la atención el por qué dice usted que su vocación se fue dando. ¿Cómo es que se va dando?

Entrevistada: porque no tenía pensado, este... ser maestra, yo tenía pensado estudiar contabilidad, recuerdo que con mis compañeros de la prepa, este, habíamos planeado, (los planes no salen) habíamos planeado que íbamos a estudiar contabilidad, y bueno, nos fuimos a presentar el examen, no quedamos, este también no me quería quedar sin estudiar, entonces, teníamos por ahí información sobre la escuela Normal que se había abierto en Progreso (municipio), y dijimos: -No pues vámonos para allá. y hubo oportunidad, sí primero me pusieron trabas, me dijeron que sólo hay español y creo geografía en ese tiempo, yo dije: -No, si no me dan matemáticas no entro, y sí, ya como me vio muy decidida el director dijo: - Pues órale, te voy a dar matemáticas a ver si es cierto. (risas). Aja y sí, me dieron matemáticas y de ahí yo digo que se fue dando mi vocación porque no tenía yo pensado ser maestra, ni por aquí me había pasado siquiera (E2:1).

Elegir una carrera profesional en la mayoría de los casos, obedece a implicaciones de diversa índole; tanto personales, familiares, emocionales, laborales, aunque también se juegan otros factores como: el género, el estatus socioeconómico que le pueda generar la carrera, los estereotipos ligados a las profesiones, así como las expectativas que el contexto demanda.

La elección entonces, se puede convertir en un reto, puesto que llámese universidades, escuelas formadoras de docentes u otras instituciones, han creado los exámenes como mecanismos de selección para sus aspirantes, convirtiéndose en un filtro que determina quiénes son idóneos y quiénes no para formar parte de éstas.

La profesora Zayle no tenía pensado ser maestra, pero al no pasar el examen de selección, la docencia se convirtió en su última opción como lo ha referido en páginas anteriores. Pues como se ha evidenciado, las condiciones desoladoras

que abrazan a la región del Valle del Mezquital cobran fuerte influencia a la hora de elegir una carrera, esta situación se conjuga con la posibilidad de quedarse sin estudiar y desarrollar las actividades o labores propias del contexto. Por eso, para ella, la escuela normal resultó el lugar propicio para seguirse formando profesionalmente y mejorar sus condiciones socioeconómicas.

Aunque al principio resultó complejo, pues estaba el riesgo de quedar en un área que ella no consideraba afín a lo que quería estudiar, pero se ha considerado una mujer decidida que buscó la posibilidad de estudiar en el área de matemáticas. También su vocación se fue dando, porque no había pasado entre sus pensamientos ser maestra, pero hay un sentido que recurre varios fragmentos, tiene que ver con las interacciones con los alumnos, en las experiencias y en su relación con el entorno lo que le permite construir una idea de vocación y al mismo tiempo de formación, porque admite que la Normal superior no la preparó para afrontar las situaciones adversas con sus alumnos.

Entrevistador: ¿La escuela Normal, la preparó para ese tipo de situaciones?

Entrevistada: No... siento que no, lo fui aprendiendo, yo siento que lo fui aprendiendo.

Entrevistador: ¿En dónde lo fue aprendiendo?

Entrevistada: cuando entro a Yolo (comunidad del municipio) como administrativo, como que no tienes mucha... sí era la maestra de toda la escuela, porque yo daba computación, entonces era la maestra de toda la escuela, le daba a primero, segundo, tercero, cuarto, etcétera. Pero siento que no, que no tuve muchas experiencias ahí, como que no aprendí qué tenía que hacer. Como que no tenía contacto con los niños para que me platicaran cómo estaba, que les había pasado, así como que no. Sí era muy querida, y todo, pero no. (E3:8,9)

En la pregunta, acerca de que si la formación que recibió en la Normal Superior la preparó para afrontar los avatares de la profesión, sobre todo aquellos que se refieren a las problemáticas que enfrentan los niños en su contexto y que permea en el desempeño de las actividades escolares, menciona que no tuvo gran impacto la formación recibida, pues es la experiencia la que le permite enfrentar las problemáticas en el aula; dice ella: -Lo fui aprendiendo. Un estudio que realiza Davini (1995) en relación a la formación de docentes, sobre todo al ámbito en el cual se forman, en cuanto a espacios institucionales que organizan y estructuran el proceso de formación, vislumbra que en América Latina nos enfrentamos ante un “voluntarismo tecnoburocrático” (Vera Godoy, 1990 Ct. En Davini, 1995) y ante acciones que se han caracterizado por “bajar” a los docentes paquetes institucionales o teorías en boga, esperando que éstos los apliquen a la práctica.

Sin embargo, los estudiantes de Normal o Universidad cuentan con una “Biografía escolar” (Davini,1995), un fondo de saber que les permite interiorizar lo que es la cultura escolar, además de una preparación inicial en el ámbito de las escuelas o institutos y una socialización profesional, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en donde el docente aprende “reglas del oficio” a través de un habitus profesional (Bourdieu) aprehendido en las instituciones que le permite conocer las rutinas y rituales escolares, las formas de interacción con los alumnos, pautas de manejo de grupo así como maneras de vincularse con el conocimiento.

Ese habitus según Bourdieu (1997), forma parte de una construcción cultural; de un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben y actúan en el mundo. Por esa razón, están situados y fechados. Se han conformado a la largo de la historia de cada sujeto y por tanto suponen la interiorización de la estructura social.

Su función es dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o clase de agente. Sin embargo son diferentes para cada sujeto, puesto que viven y perciben la realidad de una manera distinta de acuerdo a su capital cultural. En consecuencia, para la profesora Zayle el espacio social es la realidad primera y la última (Bourdieu, 1997), ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella. Por eso, el habitus explica que sus creencias no pueden comprenderse solamente a partir de su posición actual en la estructura social. Tienen que ver con una serie de significaciones históricamente construidas acerca de la labor docente; un entramado que articula el pasado con el presente y que, en este caso, permite comprender su actuar dentro del aula.

Estas creencias acerca de la profesión, se adhieren mediante un proceso de socialización de costumbres con los colegas y con el entorno escolar. Por eso, cuando la maestra dice que su vocación se va dando poco a poco, refiere quizá, a la inserción a la docencia se puede convertir en un periodo como menciona Marcelo (2008) de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos que generalmente puede ser desconocido. Es ahí, donde los profesores principiantes como en su caso, deben adquirir conocimiento profesional además de mantener un equilibrio personal. Es algo que se aprende en la práctica, o como dice la maestra “poco a poco”, sobre todo como maestro frente a grupo, porque cuando llega a la comunidad de Yolotepec, se desenvuelve como administrativo, atendiendo a todos los grupos, pero sin la experiencia de vivir la práctica docente.

La aproximación al pensamiento de la profesora, permite a través de la configuración de sus creencias sobre la profesión, vislumbrar las experiencias personales y profesionales vividas, de tal manera que, al develar su “aventura de vida” plagada de altibajos, se puede mirar la manera en cómo es interpretado y actuado el currículum formal en el aula; es decir, el cúmulo de experiencias vividas sirve a la vez como contenido en el proceso de enseñanza, sobre todo cuando se habla de una vocación que se va dando poco a poco.

De esta manera, se sintetizan algunas creencias como las siguientes: un deberse al otro y al hogar; proveedor de cariño y protección; partir de las experiencias permite ser empático con los demás y enfrentar los problemas que se presenten; la docencia como una oportunidad; la vocación es algo que se adquiere en el desarrollo de la profesión; lo que se vive en la infancia puede marcar al individuo social y académicamente; hay cuestiones que se aprenden en la práctica.

Este acercamiento obliga a tener en cuenta la posición social de la maestra; no basta remitirla a su situación presente, sus creencias son producto de las transformaciones históricas del ámbito educativo. Cobran relevancia entonces, las significaciones imaginarias que tamizan la vida de la profesora. Esas representaciones inconscientes que van configurando sus prácticas en el aula y que a su vez, hacen que la profesión sea atractiva para quien la desempeña, de tal manera que no la quiere dejar, pues ubica al docente en otra posición. Los siguientes capítulos permitirán profundizar en ellas.

CAPÍTULO 2

EL PENSAMIENTO DE LA PROFESORA ZAYLE: APROXIMACIÓN A SUS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE SU PROFESIÓN Y LA ENSEÑANZA

En el capítulo anterior se hizo una aproximación a las *Creencias sobre la profesión de enseñar*, donde se evidenció la importancia y el impacto que las experiencias vividas por la profesora Zayle tienen en su actuar como docente, evidenciando que son también constructos que se hacen en lo social. Por esa razón, se ha insistido en que el acercamiento al Pensamiento de la profesora permite mirar la interpretación y el moldeamiento que hace del currículum formal, por tanto, este capítulo se ocupa de hacer una aproximación a la configuración de sus *Teorías implícitas* constituidas de igual manera por sus experiencias personales y profesionales por las que ha pasado.

Para ello es preciso analizar qué se entiende por *Teorías implícitas*, al respecto, en su tesis doctoral, Loo Corey (2013) hace referencia al trabajo realizado por Rodríguez, Rodrigo y Marreo (1993), para advertir que las teorías implícitas se consideran como representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Y cuando se habla de experiencias nos referimos a episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. De esta manera, Loo Corey (2013) enfatiza en que las experiencias pueden tener una naturaleza diversa, entre las que destacan:

- Experiencias *directas* de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
- Experiencias *vicarias* obtenidas por medio de la observación de otros.
- Experiencias *simbólicas* canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.

Ese conjunto de experiencias de un individuo va a regularse por su pertenencia de clase y género, lo que va a remitir a la exposición de algunos sucesos, la adquisición de ciertas destrezas y la realización de prácticas culturales. “La inclusión del concepto clase es necesaria porque las personas derivan su conocimiento del contacto directo con el sistema social en su conjunto. No existe una visión única y compartida por todos sobre la realidad, sino visiones homogéneas dentro de determinadas clases y que difieren unas de otras” (Rodríguez, Rodrigo y Marreo, 1993:52). De esta manera, se advierte en el Pensamiento de la profesora Zayle, una docente que labora en una escuela de la región del Valle del Mezquital, la configuración de sus teorías implícitas constituidas por las experiencias personales y profesionales vividas que despliega en el aula.

Al respecto, Pozo, et. al (2006), señalan que las Teorías implícitas se originan en un aprendizaje implícito, no consciente “adquiriríamos buena parte de nuestras representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones” (2006:101) incluso, advierten que, éstas explicarían buena parte de los estereotipos sociales que nos permiten poner orden representacional en el mundo. Por eso es que, en esta tesis se insistirá en la relación existente entre sus creencias sobre la profesión, sus teorías implícitas y las significaciones imaginarias (Anzaldúa, 2004) acerca de su rol como docente que configuran el pensamiento y el actuar de la docente en el aula.

Así, al hacer referencia a la exposición reiterada e inconsciente a escenarios, las representaciones implícitas o teorías implícitas como las denominan los autores, tienen su origen también en las experiencias personales en escenarios culturales de aprendizaje y que por tanto, es complicado comunicarlas y compartirlas porque tal vez vengan representadas en códigos no formalizados. Por eso “son algo que sentimos, vivimos y experimentamos en nuestras propias carnes, y cualquier

intento de verbalizarlas, de explicitarlas en un código compartido, no deja de ser una traducción” (Pozo et. al, 2006:102), se vuelve importante entonces, entender que el cuerpo teorías implícitas que la profesora Zayle posee, han sido una construcción a base de experiencias y que por lo tanto develan su sentir, sus emociones y su forma de interpretar la realidad.

Otro origen de estas representaciones implícitas o teorías implícitas tiene que ver con que son producto del aprendizaje informal (Pozo et. al, 2006), es decir, son adquiridas en contextos de enseñanza y aprendizaje, incluso en la educación formal pero no son producto de una enseñanza explícita; “son parte de un currículum oculto compartido, a veces incluso instituido, pero casi nunca explicitado” (2006:103). Por eso es que, en las situaciones de aprendizaje informal estas teorías implícitas se aprenden a través de la acción propia o vicaria, es decir; por medio de la observación de los otros.

De acuerdo con Calderhead (1996) los esquemas de pensamiento de la mayoría de los profesores respecto a su práctica se originan a través de la experiencia de ensayo y error se organizan en una serie de esquemas que poseen un repertorio de guiones con conocimiento procesal, se les denomina Teorías implícitas de las cuales los profesores no están conscientes de ellas la mayor parte del tiempo. Así, la noción de creencia constituye un elemento de este proceso y "(...) se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos" (Oliver, 2009: 63), dando cuenta de un proceso que influirá en cada una de las decisiones que se tome, así como también en las prácticas que se lleven a cabo. Se desprende de lo anterior que las Teorías implícitas en el caso de la profesora Zayle, hacen alusión principalmente a las representaciones muchas veces inconscientes que tiene acerca de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en su totalidad y que se evidencian a continuación.

2.1 Que el alumno busque la solución... teorías implícitas en el pensamiento de la profesora Zayle

Al no darse en solitario, las experiencias de la profesora Zayle, están plagadas de representaciones compartidas, de “universo de experiencia a universo de experiencia” (Delory-Momberger, 2014), en donde los sujetos en una relación de persona a persona comparten situaciones de la vida diaria. Algunas, como es el caso de la profesora Zayle, quedan intactas a través del tiempo y son reactivadas al contacto con su realidad educativa. Por eso, cuando se le pregunta acerca de qué manera impactaron sus maestros durante su formación básica y profesional, refiere a un aprendizaje perdurable que en procesos de enseñanza aprendizaje se reactivan.

Entrevistador: digamos que no fue un maestro impositor.

Entrevistada: no, no, no él nos daba esa pauta para que nosotros buscáramos la solución no nada más es esta la solución y de esta manera es como lo tienes que resolver siempre, no, sino que él nos fue enseñando hasta el punto en el que tú buscaras la solución, haber esta solución no, haber vamos a otra, y entonces fíjate se me quedó y aprendí muy bien matemáticas y siento que en la primaria era así como muy... hijole era el dolor de cabeza de muchos, así como ahorita con los niños, y este, y es lo que se me ha quedado, y hasta la fecha es algo que también me han agradecido mis alumnos que ya van en la secundaria, que ya van en la prepa, que ya van en alguna universidad, pero es algo que a mí me gustaba y es algo también que es muy difícil y es muy complejo, fíjate que de eso era mi tema. (E1:4)

Reactivar las experiencias vividas durante su formación, le permite poner en relieve algunas teorías implícitas sobre la profesión de enseñar, que no se pueden dar en otro espacio sino en el de la interacción con los otros. Poniendo en evidencia la caracterización que retoma Loo Corey (2013) del trabajo de los autores acerca de la naturaleza de las experiencias, podríamos ubicar ésta dentro de las directas de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones

de la vida diaria y las vicarias obtenidas por medio de la observación de otros. Porque además de vivirlas, es decir, de compartirlas, a la profesora le dio la posibilidad de afianzar un cuerpo de teorías acerca del aprendizaje, en donde el alumno debe ser capaz de buscar soluciones a los problemas que enfrenta, permite reconocer entonces que, “la cultura es, en gran medida un conjunto de pautas compartidas, reguladas en la acción pero muchas veces no explicitadas, ya que los propios agentes culturales (los padres, los profesores) suelen desconocer, en todo o en parte, las reglas que las rigen, dado su carácter de representaciones implícitas o no casinetes” (Pozo, et. al, 2006:103),

En este sentido, algunos teóricos como Vygostky (1978), Ausubel (1986), Piaget y Bruner (1966) han realizado diversos estudios acerca de cómo el sujeto es capaz de crear su propio aprendizaje. Los autores coinciden en que en esta construcción, el sujeto hace uso de sus conocimientos antiguos y nuevos para edificar de manera activa nuevas ideas o conceptos, en un proceso de interacción del sujeto y el medio, entendiendo a éste como un entramado social y cultural. Por tanto, se vuelve necesario entender que, las representaciones que hacen los individuos sobre su entorno no se construyen en solitario, es decir “la construcción de representaciones está fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trasciende la dinámica interna de la construcción personal. (Rodríguez, Rodrigo y Marreo, 1993: 51).

En el discurso, la profesora refiere a una experiencia en la cual obtuvo un aprendizaje duradero, que le ha permitido desplegar en las aulas. Incluso lo enfatiza como base en la comprensión de las matemáticas, una asignatura a la cual considera con dificultades para su adquisición. Dodera, Burrioni y Lázaro (2008), advierten que en la actualidad, la enseñanza de las matemáticas demanda métodos más eficaces en donde el alumno es el protagonista de su aprendizaje. En este sentido, se aboga por centrarse más en el proceso que en el producto.

Esta concepción *constructivista*, concibe al alumno como actor en la construcción del conocimiento, a partir de sus representaciones y estructuras cognitivas anteriores (Verghnaud, 1990; Ernest, 1994; Lerman, 1994). El alumno es entonces, el último responsable de su propio proceso de aprendizaje, nadie puede sustituir esta tarea, ya que es en este proceso, en donde hace uso de los conocimientos previamente adquiridos para relacionarlos con la nueva información, darle sentido y establecer relaciones entre estos.

Este cúmulo de concepciones, creencias y teorías sobre la asignatura, su enseñanza y aprendizaje, tienen su antecedente en la formación inicial recibida por la maestra en la Escuela Normal Superior, con especialidad en Matemáticas. El Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, demanda una serie de rasgos deseables del nuevo maestro, es decir, un perfil de egreso. Dentro de éste, se advierte en relación al aprendizaje constructivista, que el futuro maestro desarrolle:

-*Habilidades intelectuales específicas*; que tienen relación con hábitos, capacidades de expresión y comprensión de textos orales y escritos, la resolución de problemas, en donde enfrente desafíos y utilice recursos para resolverlos.

-*Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria*; que demanda del normalista establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

-*Competencias didácticas*; tienen relación con el diseño, organización y aplicación de diversas estrategias, tanto las que aseguren el aprendizaje como de evaluación, tomando en cuenta las necesidades e intereses del adolescente.

-*Identidad profesional y ética*; se ajusta a que el futuro profesor, reconozca y ponga en práctica los valores que permiten vivir en sociedad, además, se informe sobre las orientaciones filosóficas del Sistema Educativo, así como la relación que establece con las actuales y cambiantes problemáticas que aquejan a éste.

-*Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*; demanda que se aprecie y reconozca la diversidad regional, social, cultural y étnica del contexto, además, que busque soluciones a los problemas que se enfrenten en la práctica profesional.

La síntesis de los rasgos del perfil de egreso presentado, dan la posibilidad de entender y comprender cómo la formación escolar e inicial de la profesora le permite hacer un cuerpo de teorías implícitas acerca del constructivismo. Pues desde que se forman en las Escuelas Normales, les hacen saber cuáles son los rasgos deseables del nuevo maestro, éstos a su vez, contienen una fuerte influencia de las teorías desarrolladas por Vygostky, Ausubel, Piaget y Bruner:

“la formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los alumnos, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas del trabajo a los requerimientos particulares de cada región” (Plan de Estudios, 1999:18).

Interesa identificar y conocer, el sentido que adquiere la búsqueda de soluciones por parte del alumno; es decir, la profesora Zayle, a partir del cúmulo de experiencias, ha creado un cuerpo de teorías implícitas en relación a la enseñanza de las asignaturas, en especial de las matemáticas, en donde el alumno, constructor de su aprendizaje, es el protagonista.

Sin embargo, este método que utilizaba su profesor –*búsqueda de soluciones*, también ha permitido que sus alumnos que se encuentran cursando la secundaria sientan un agradecimiento a las estrategias recreadas por la maestra en el aprendizaje de asignaturas que muchas veces consideran difíciles de entender. En lo que expresa, se puede evidenciar una imagen de su persona, valorada a partir

de lo que dicen sus alumnos y de su propio autoconcepto. Es decir, en términos más profundos, se halla, en esta revelación, un ego docente, el que según M. Almendro (1995) define como un conjunto de aspectos de la propia programación negativa. Un molde negativo que actúa en la ignorancia interna desde una posición soberbia y algunas veces de endiosamiento ilusorio, que se manifiesta burdamente en las expresiones, incluso desde el subconsciente. Según el autor, hace referencia a procesos de pensamiento por sí y para sí, incluso utilizando la capacidad del otro como el caso de la Profesora para referir a lo que sus alumnos dicen de su persona. Es también, lo que separa al ser de lo (s) que le rodea (n). Es por tanto, una complacencia de ser aludida por el trabajo realizado.

Aunque también tendría que ver con lo que Anzaldúa (2004) advierte en relación a que las significaciones imaginarias de guía, apóstol “mueven transferencias narcisistas, a partir de las cuales los alumnos son colocados como “espejos” de quienes se espera “reflejen” la imagen idealizada del maestro” (Anzaldúa, 2004:363). De esta manera, buscan en los educandos, la mirada de reconocimiento y gratitud, obteniendo una satisfacción, que puede ser mínima, pero los hace sentir que están cumpliendo su misión mesiánica de enseñanza, a pesar de los avatares que puedan enfrentarse.

Esta experiencia vivida en la infancia, devela un cuerpo de teorías implícitas en relación a la manera de enseñar las diferentes asignaturas, en especial matemáticas, pero también, nos permite entender cómo

“todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido, pero sólo hay aprendizaje inscrito en la singularidad de una biografía: es en el complejo de relaciones y representaciones recíprocas que unen por una parte las existencias, las disposiciones... las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación que se juegan los procesos de aprendizaje” (Delory-Momberger, 2014: 45).

Al ser un acto socialmente situado y construido, está inscrito en las relaciones y representaciones que compartió con sus maestros durante su proceso de escolarización y formación, recuerdos que se convierten en experiencias, algunas directas; las que se comparten con otros en situaciones de la vida diaria, puede ser en la calle, la casa, o bien, como la profesora, en el aula, otras más vicarias (Loo Corey, 2013); obtenidas por medio de la observación de otros. Así, da cuenta de cómo esas experiencias compartidas caracterizan su forma de enseñar en la actualidad. Por eso es que, en el relato, insiste en que es necesario partir de lo que los alumnos quieren saber, de su curiosidad y sobre todo, de su experiencia.

Entrevistador: ¿Tiene algún recuerdo grato sobre su proceso de formación, ya en la licenciatura, en la Normal?

Entrevistada: mmm... (hace una pausa) pues yo creo muchos, igual nuestros maestros de matemáticas eran muy buenos, este, su forma de enseñar, igual por ejemplo, este, en la manera en que te decían: sabes que debes enseñar este tema, así era como te apoyaban, de muchas formas.

La maestra de, este qué era, qué asignatura, pero era algo relacionado con ciencias y este el cómo tenías que hablar con tu niños, cómo tenían que ser muy abiertos al diálogo, tan solo la clase de sexualidad y explicar, tienes que partir de la curiosidad, de lo que ellos quieren saber, sobre su sexualidad y saber que ciencias naturales no sólo es para que pasen el examen sino para que sepan de la vida y lo apliquen en su vida, igual parto de mis experiencias, porque a mis niños les encanta mucho.(E1:6)

La forma en cómo la maestra construye su experiencia en relación al aprendizaje de ciertas asignaturas, posibilitan, según Delory-Momberger (2014), hablar de la manera en que se apropia de lo que vive, es decir, el relato que vierte pone en relieve la forma en cómo va construyendo su creencias acerca de la profesión, y desde qué referentes se apoya para desarrollar su trabajo en el aula, de tal manera que su relación con los otros (maestros) tuvo impactos significativos, pues señala los intentos de apropiación del conocimiento, enfatizando en las formas de abordar los contenidos. Desde cómo hablar con los alumnos, ser un maestro que

permite el diálogo en el grupo, partir de su curiosidad, de lo que los niños quieren saber sobre temas de sexualidad. Es decir, según ella y los referentes que obtuvo de sus maestros en las experiencias de escolarización, no sólo se trata de que el alumno aprenda para aprobar una evaluación, piensa que es necesario que el alumno sepa de la vida y eso que sabe o ha aprendido, lo pueda aplicar en situaciones cotidianas. Por eso enfatiza en que parte de sus experiencias personales porque a los alumnos les encanta.

Aunque no sólo guarda relación con lo que pudo aprehender de sus maestros, sino del tipo de formación inicial recibida en la Escuela Normal. Continuando con las características del Plan de Estudios 1999, se advierte en la descripción de las asignaturas, en la que corresponde al Desarrollo de los Adolescentes 1, que el futuro profesor ha de conocer y reconocer los ámbitos de cambio personal que caracterizan a los adolescentes

“se propone distinguir, por razones de método de estudio, tres grandes ámbitos: el biológico, caracterizado por el crecimiento físico y la maduración de los órganos y las funciones sexuales; el de la constitución de la identidad personal, inseparablemente vinculado con el establecimiento de nuevas relaciones sociales (con grupos de pares, con un nuevo ambiente escolar) y con la tensión y la modificación de las relaciones familiares; el del cambio cognitivo, con el desenvolvimiento de las competencias del pensamiento abstracto, de la reflexión sobre sí mismo y de nuevas formas de comunicación” (SEP, 1999:22).

Es decir, el Normalista, en su proceso de formación debiera reconocer estas características para que le permitan responder a las demandas de la práctica docente.

Partir de las experiencias se ha convertido en una posibilidad para proteger a los niños, es, situar al alumno en los hechos para que puedan a través del relato experiencial, tomar decisiones acertadas, sobre todo para la profesora, en un

mundo cambiante como el que vivimos en la actualidad, en donde las tecnologías de la información están al alcance de la mayoría; la información fluye y el mundo cambia de una manera que desafía la verdad del conocimiento existente y toma por sorpresa a las personas mejor informadas (Bauman, 2008), por tanto, para ella, una prevención que bien puede ser desde casa o en la escuela, ayuda al alumno a estar bien informado.

Entrevistada: Yo les digo a los papás de que a estas alturas con toda la tecnología que tenemos y sobre todo que son ¡niños! están al tanto, manipulando todo ese tipo de cosas, se van al internet y lo que sea, se encuentra en cualquier página, entonces yo digo: si los niños no están bien informados, y sobre todo ustedes como padres, podemos llegar a ahora sí que a cometer errores ¿No? A hacer muchas cosas que no debemos de hacer. Entonces si están bien y los valores enseñados pues no va a pasar nada.

Luego tienen sus inquietudes, algunos piensan que es pornografía, y dicen: pues es que los niños se están burlando de mí ¿si me entiendes?, entonces a lo mejor yo lo estoy explicando pero no con esas palabras, o por qué se está tocando ahí, o sea, ellos tan normal así, es bien diferente a que tú le informes a que ellos vayan con los amigos, lo que quieras se están mal informando...(E1:9)

En su discurso, se evidencia una preocupación por parte de la maestra enfocada a la prevención que bien puede ser a partir de compartir experiencias en los grupos. Pero esta preocupación, pareciera que requiere ser compartida, pues, cuando tiene la oportunidad de dialogar con los padres de familia, revela su preocupación por los peligros a los cuales pueden estar expuestos los alumnos en un mundo como el que vivimos ahora, ese en donde según Bauman (2008), la sociedad que es la institución de las instituciones (familia, escuela, iglesia), y todo lo que ocurra en ambas, tiene repercusiones, dice el autor, que nos enfrentamos al cambio contemporáneo, en donde el conocimiento se diluye, las formas de pensar la

realidad son distintas a las de antes y en este mundo volátil, la información fluye y transita rápidamente.

Así, la preocupación de la profesora se centra en lo que los niños pueden encontrar a través de las tecnologías de la información, y ante tal problemática, considera que la casa o la escuela puede ser un buen referente que contenga la acción de los alumnos. Estos referentes informarán y responderán (muchas veces a través de su experiencia), a los niños sobre temas que les inquieten como la pornografía, los cambios que experimenta el cuerpo en desarrollo, a que vayan con los amigos o a las redes sociales y se mal informen. Así, estar cerca de los alumnos; en el caso de la profesora, y de sus hijos; en el caso de los padres de familia va a permitir ganarse la confianza de los infantes según ella, como una posibilidad de inmiscuirse en sus vidas.

Entrevistada: ¡No!, ninguno de hecho, o sea en el apoyo económico siempre lo tuvimos, y es algo que yo siempre les digo a mis papás también de mis grupos, les digo siempre el apoyo económico y en lo que necesiten, y siempre tú como padre tienes que apoyar en lo que necesita tu hijo, y también, te estas inmiscuyendo en la vida de ellos, entonces este, qué les está pasando, (E1:11)

Y es que en esta época de transformaciones evidentes, es importante que los padres de familia se acerquen a sus hijos, les brinden confianza y los apoyen, como le ocurrió a ella, quien argumenta que siempre tuvo el apoyo sobre todo económico de sus papás, tal vez porque en una región como el Valle del Mezquital, la única posibilidad de salir adelante es a través del estudio, esta situación, ha detonado en la toma de decisiones al estar en los grupos escolares, pues considera importante informar a los papás acerca de la importancia que tiene el apoyo hacia sus hijos, sobre todo en lo económico o bien, dice ella, en lo que necesiten. Aunque tal vez este tipo de apoyo acarre ciertas demandas para

los estudiantes, por ejemplo que el alumno al sentirse apoyado económicamente y en diferentes ámbitos, logre mejores resultados. Pero llama la atención, la manera con la que este intercambio, tiene un sentido más profundo: inmiscuirse en la vida de ellos. Algunos diccionarios, refieren a la palabra como una participación (persona) en un asunto ajeno, en la que se emiten opiniones, consejos o indicaciones, sin que tenga derecho a intervenir en ello.

Crear que un docente o un padre de familia tenga el derecho de inmiscuirse en la vida de sus alumnos o hijos, devela, entre otras cosas, las vivencias que la maestra arrastra, y de las cuales, muy difícilmente puede despojarse, es decir, inmiscuirse en la vida de los educandos, permite prevenir o reparar lo que vivió en el pasado. Pero también devela características de su proceso de formación como docente; el Plan de Estudios 1999, demanda que se distingan las fases distintas en la prolongada etapa de la adolescencia, a través de tres fases: temprana (10 a 13 años), intermedia (14 a 16 años) y avanzada (17 a 20 años) con la finalidad de reconocer las necesidades personales, sociales, biológicas y cognitivas de los alumnos y atenderlos. Las asignaturas le dan la posibilidad al Normalista de conocer:

- a) Los cambios en los vínculos familiares y sus alternativas de desenvolvimiento, ya sea hacia el establecimiento de un nuevo equilibrio o hacia el conflicto y el distanciamiento graves o recurrentes. En este fenómeno, se reflexionará sobre el papel que juegan el tipo de estructura familiar y los “estilos de paternidad”.
- b) Los grupos de pares, más amplios y variados que los de la infancia y que se constituyen a partir de modas de vida, experiencias, aficiones y subculturas compartidas. Aquí importa observar las influencias, temporales o duraderas, que la pertenencia a grupos ejerce sobre la conducta de los adolescentes y sobre los criterios de su autoestima.

- c) La escuela secundaria, en su doble significación como espacio de aprendizaje formal y de experiencia intelectual y como espacio de relación personal con los pares y con la autoridad. (Plan de Estudios 1999:53)

Inmiscuirse en la vida de los alumnos, también ha llevado a la profesora a crearse un autoconcepto en donde evidencia sus capacidades para trabajar con diferentes grupos de alumnos, asimismo enfrentarse a situaciones adversas.

Entrevistada: este, mmm no, no no no, yo tengo aquí cinco años aquí, en Patria Nueva me la pasé dos años fue mi segundo año ahí en Patria Nueva cuando llegué me dieron tercero, y después me dieron ese grupo que era muy rebelde, y me decía la maestra ahí, yo veo que eres capaz para alinearlos, y yo le dije: bueno pues quién sabe (risas), porque siempre me han tachado como que tú vas a servir para quinto y sexto. (E1:19)

En un recuento de su trayectoria como docente, la profesora da cuenta de los grados que ha atendido en el nivel de educación primaria y su transitar por diferentes comunidades de la región del Valle. En el relato, menciona que le tocaron grupos “rebeldes”, pero una maestra la veía capaz de alinearlos. De esta manera, con los comentarios que los compañeros docentes hacen sobre su persona, ha creado un autoconcepto de sí misma, en donde se idealiza como una maestra enérgica, capaz de regular la conducta de los alumnos. Analizando la situación, pongo al centro del debate, la función que históricamente se le ha delegado a la escuela como institución y que pareciera que ha introyectado la profesora. Según Fernández (1994), entre las funciones de las instituciones educativas, están las de regulación y control de los individuos. Es decir, los alumnos ingresan a las instituciones educativas en donde tendrán que suprimir sus deseos para contribuir a los deseos de éstas. Asimismo, “las escuelas son el ámbito donde se concretan, a nivel singular, las normas, o modelos de tipo universal: el vigente en nuestra cultura” (Fernández, 1994: 26).

En ese autoconcepto, la maestra alude a que la han tachado como una maestra que puede servir en los grupos superiores: quinto y sexto grado de primaria. No resulta complicado advertir que para alguien que tiene claro el “rol del buen maestro”, la disciplina sea un elemento esencial en su bagaje didáctico.

Jones (2001) en un devenir histórico del buen maestro, acerca la mirada hacia las peripecias que ha enfrentado éste en un afán de demostrar a la sociedad sus cualidades. Por ejemplo, se pasó del instructor mecánico al maestro que debía dar un ejemplo de moral a los alumnos. Era él, quien debía transmitir los valores éticos a los niños. Formar sujetos que respondieran de manera adecuada a un biopoder. Pero no resultaba fácil desprenderse de las principales funciones con las que comenzaron en las escuelas los maestros: disciplina brutal y mecánica. De hecho, en un principio fueron enviados a los barrios depauperados con la finalidad de contener la acción del hombre. De esta manera, al recibir una educación adecuada (que incluía los premios y castigos) se llevaría a cabo la transformación de los suburbios.

Estas demandas se evidencian en la elaboración de fines y objetivos y en la fijación social de expectativas de rendimiento. Qué quiero enfatizar con esto, la profesora Zayle, no sólo ha creado un autoconcepto de su persona a partir de lo que sus colegas le han dicho o las personas de la comunidad si fuera el caso, sino que a partir de las demandas sociales, gubernamentales, políticas, económicas y culturales del grupo, ha hecho cuerpo una serie de creencias acerca del buen profesor. Un profesor que logra concretar en su aula una serie de mandatos. Por eso es que ella considera que es buena para quinto y sexto, grados en donde existe la necesidad de controlar la conducta, los impulsos y deseos de los alumnos para convertirlos en el cumplimiento de una demanda social. Aunque para el logro de esos fines, tenga que buscar estrategias o maneras de relacionarse con ellos, con el objetivo de “inmiscuirse en sus vidas”.

Entrevistada: me dicen, nos gusta su estilo, pero tienes que identificarte con ellos ¿No?, este vimos una película, bueno con ellos no, con un grupo que era de sexto, de cómo una maestra y el grupo muy tremendo, no recuerdo cómo se llama, ya tiene tiempo que la vimos (la ubicas, me dice, ya tiene tiempo esa película, respondo que no) En ese grupo era muy tremendo (película), me puse a hablar con ellos, hay muchas situaciones de es una película que se graba en Estados Unidos, bueno, había situaciones de abandono, drogadicción, prostitución, este, todo ese tipo de situaciones, y cuando yo vi esa una maestra era joven y lo que se veía ahí era que deja todo ahí, los conocimientos y se empieza a inmiscuir en la vida de ellos, y empieza a explicarles, de la experiencia y ahí es donde va metiendo sus contenidos, entonces este, ahí es donde digo a ver tú chiquito, una vez que tuve segundo, con un niño abandonado, desnutrido, y digo bueno, empiezo por su estómago, me preocupa, y luego decimos apréndete el abecedario, apréndete la fecha pero no, no pueden, porque tiene hambre, y yo digo empieza por tu estómago, voy a entrar por tu estómago. (E1:22-23)

En el discurso, también refiere a una manera de identificación con los alumnos, que puede ser a través de la empatía que logre concretar con ellos, o bien el uso de estrategias didácticas que pongan en relieve una relación de confianza. Es decir, primero, un esfuerzo por parte de la maestra para que el niño se acerque; hacer quizá uso de habilidades emocionales para que él o ellos, atraídos o “seducidos” por ella, depositen su confianza y de esta manera, ella pueda inmiscuirse en la vida de los educandos. Segundo, una vez que el alumno “caiga” en ese juego de seducción, tendrá que corresponder a todo lo que ella le ha otorgado en donde indudablemente también está su confianza, para que el alumno deje abierto un espacio en donde la profesora pueda entrar y conocer sobre su vida, sus relaciones, sus inquietudes, temores, abarcando el ámbito escolar y familiar.

La manera en que se inmiscuye en la vida de los alumnos, se acompaña, en un primer momento de las experiencias que ha vivido en su trayecto vital, para complementarlas con los contenidos de las diferentes asignaturas y con los referentes de su formación inicial. Conocer a sus alumnos, también le ha ofrecido una panorámica de cómo debe ser la docencia, por ejemplo, cuando hace referencia a un alumno que tuvo con problemas de desnutrición y abandono, limitantes para la adquisición de conocimientos, dice ella que no pueden aprender porque tienen hambre, en ese sentido, evocó a sus creencias y teorías implícitas acerca del desarrollo del niño aprendidas en su formación profesional, “se insistirá en que esta evolución cognitiva no es espontánea, ni se realiza necesariamente aun en la edad adulta, sino que requiere de condiciones adecuadas que involucran la labor de la escuela y del maestro” (Plan de Estudios 1999: 54) pero ¿Cómo hacerlo si el niño tiene hambre? Por eso ella insiste en que empezaría por su estómago.

Considerando así que, en situaciones como ésta, el docente no puede empezar con el currículum, si el alumno presenta problemas que le impiden un aprendizaje. Por eso, para ella y a partir de sus creencias acerca de la docencia, se debe empezar por los problemas externos que aquejan al alumno.

Con lo expuesto, quisiera desmarañar una situación más compleja, la que guarda relación con la función que cumple el docente en el ámbito educativo. Para ser más concreto, la función que la profesora Zayle cumple en el aula. Para eso, voy a retomar grosso modo a Caram (2011), quien sugiere centrarse en el vínculo educativo, el “lazo complejo que reúne maestro y alumno”, en este sentido, dice la autora que el vínculo educativo hace referencia al docente como un agente, al alumno y al saber “El saber en juego es lo que define formalmente al vínculo educativo” (Caram, 2011:113). No hay vínculo sin un saber, aunque muchas veces, este saber queda reducido a lo que el docente quiere enseñar y no lo que el alumno debe aprender. De esta manera, se vuelve importante tener en cuenta los componentes subjetivos del mismo.

Para precisar, el deseo de saber y el deseo de enseñar permitirán analizar el vínculo educativo y la función que asume el docente en dicho vínculo. Así, “Desde el punto de vista psicoanalítico, el deseo es estructurante y es lo que vincula al niño con la madre. Para que un sujeto se constituya como tal tiene que poder acceder a su propio deseo, que emerge de una falta, de una ausencia, de un vacío estructural que queda a partir de la pérdida del objeto primordial, de la separación con la madre”. (Caram, 2011:113). El deseo se desplaza hacia otra parte, misma que debe suplir dicha falta, por ejemplo, el saber cultural y escolar, la elección de una carrera o profesión hacia los cuales el deseo se va a dirigir. Menciona la autora que el deseo está ligado a la pulsión de vida, pues va estructurando la mayor parte de nuestras acciones. Un sujeto vivo que va buscando su objeto. Un docente que tiene clara su función y la desempeña con éxito, no sólo está asegurando la comprensión de un currículum, sino transmite de la misma forma un deseo de saber. Aunque para que eso ocurra, el docente mismo tiene que estar interesado en el contenido que va a enseñar.

En el deseo de enseñar de la profesora Zayle, se alcanza a advertir una lista de prioridades en las que el currículum es desplazado por las preocupaciones que existen acerca de las condiciones de vida de cada estudiante. Por ejemplo, se advierte cómo en los deseos de la profesora, las creencias sobre la profesión guardan un vínculo con las teorías implícitas como: las teorías del constructivismo, y las del aprendizaje experiencial. Por tanto, las experiencias constituyen ese vínculo, pues como se ha señalado en las páginas iniciales del presente capítulo, las experiencias desembocan y configuran las teorías implícitas de los sujetos. Esas experiencias guardan relación con la manera en cómo se prioriza el deseo de inmiscuirse en la vida de los alumnos, que no es algo negativo, pues el docente necesita conocer al alumno, pero en este caso, la profesora Zayle deja de lado el desarrollo del currículum formal.

Las teorías implícitas que posee la docente como se ha señalado, no se dan en solitario, son pues, experiencias compartidas en diferentes ámbitos académicos. Mucho tienen que ver los procesos formativos por los que los sujetos han transitado. Algunos comienzan a introyectar las teorías desde las escuelas normales, otros, a través de la experiencia profesional, por medio de cursos recibidos o talleres, pero si algo debe quedar claro, es que se activan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Algunas veces mediados por el currículum, pero otras más, como es el caso de la Profesora, por las experiencias o bien, se ha alcanzado a advertir que dependiendo de las situaciones, se activan al mismo tiempo: por los contenidos y por las experiencias.

Entrevistado: Ahorita que hablábamos de alumnos de quinto y sexto, ¿Usted considera que la Escuela Normal la habilitó para trabajar más con esos grados?

Entrevistada: yo creo sí..... o a lo mejor fue algo que y me fui metiendo en la cabeza porque este, yo decía: -Yo voy a ser maestra para secundaria. Nunca jamás pensé que iba a ser para primaria, entonces, este, que me toca primaria, y me toca con quinto (hace una pausa y mira hacia arriba) ¡No!, con sexto, llegue a sexto, y luego de allí me vuelven a tocar con quinto y sexto, me aventé como tres generaciones dando quinto y sexto. Entonces ya como que me hice bien maestra en eso no, en los contenidos y todo, ya bien dominado, pero este, hace poquito me aventé el reto. y no pues que le pido al director, sabe que deme primer año y ya. Y me dice este: -¿Segura? Y le digo: -¡Sí!, si, si si, me voy con primer año. Y no pues si me costó, al principio era estresante, ya estaba yo acostumbrada a que los niños ya sabían leer, sabían escribir, sabían recortar, sabían a lo mejor no al cien todo pero sí. Al momento que dices: -¿Primer año?, el primer año es de empezar a: sus trazos, a leer, entonces este, pues sí me fue bien. (E2:4,5)

Cuando se hace referencia a las instituciones de formación docente, Davini (1995) parece acertadamente esbozar cuestiones relativas a las fases y ámbitos de formación de los docentes. Advierte que, existen dos fases principales, la primera es la de la preparación inicial desarrollada en las escuelas normales o universidades, la segunda es la socialización profesional, es decir, la que se da en los espacios institucionales donde se labora. Pero antes de esas fases y quizá es a la que casi no se le pone atención, se encuentra la previa; la de la biografía escolar de los estudiantes, producto de su trayectoria anterior a su ingreso a la universidad o escuela normal, que habilita al sujeto de conocimientos y habilidades de pensamiento.

La preparación inicial, como se ha mencionado en páginas anteriores, es aquella que experimentó en la Escuela Normal y que le ha permitido hacer uso de teorías implícitas acerca de la profesión de enseñar, sobre todo aquellos enfoques constructivistas que ponen al centro al alumno para que construya su propio aprendizaje a través de la relación que establece con las experiencias previas. Retomando el aporte que hace Ferry (1990), la enseñanza que recibió la docente, está centrada en el modelo de formación centrado en el proceso, pues la noción de aprendizaje es vista como una acepción más abierta que incluye, además de los aprendizajes sistemáticos, todo tipo de experiencias donde los efectos de sensibilización, de liberación o de movilización de energía son buscados desde el inicio con más o menos claridad, o que incluso no son reconocidos sino hasta después de haberlos experimentado; el enseñante debe desarrollar la capacidad de hacer frente a situaciones complejas en donde responda a demandas o preguntas imprevistas. De esta manera la profesora refiere a situar al alumno ante experiencias de cualquier naturaleza para que las enfrenten y así permitan probar sus capacidades.

“es esencial asumir, de acuerdo con las teorías de aprendizaje más influyentes hoy en día, que el adolescente debe tener la posibilidad de establecer una conexión lógica entre los nuevos saberes que la escuela le demanda aprender y los conocimientos y las formas de pensamiento que

adquirió previamente. Por otra parte, debe ser claro para los estudiantes que las actividades de aprendizaje no pueden limitarse a la presentación de nuevos conocimientos, sino que es necesario que ellas pongan en juego las capacidades de pensamiento analítico que los adolescentes pueden desarrollar” (Plan de Estudios 1999: 54).

Bajo esas premisas, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas (2000) asume que, “la enseñanza, el estudio y el aprendizaje de las matemáticas deben favorecer que los adolescentes adquieran conocimientos, desarrollen habilidades y fomenten actitudes que les permitan resolver problemas de diversa índole y seguir aprendiendo de manera autónoma, favoreciendo el conocimiento significativo y funcional” (2000: 5). Es en este sentido, que la formación inicial de la profesora Zayle ha configurado y reforzado sus teorías implícitas acerca de la enseñanza, sobre todo de la asignatura de matemáticas, que es a la que alude de manera específica, asume un posicionamiento a partir de ese cuerpo de teorías que le permiten enfatizar a la hora de enseñar, la búsqueda de soluciones a los problemas que se enfrenten de manera autónoma.

Estas teorías implícitas del alumno constructivista, introyectadas desde su formación inicial, se complementan con lo que Davini (1995) denomina en una segunda fase: la de socialización profesional, en ésta, ella se hace de un cuerpo de conocimientos y teorías en relación a la enseñanza. Aunque su preparación fue para educación secundaria, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas (2000) menciona que se guarda relación con lo que han de desarrollar los estudiantes de Normal Básica. Quizá por esa razón mencione que para los grados de quinto y sexto, ya tenía dominados los contenidos.

Para la apropiación de sus teorías implícitas, señala Davini (1995), es necesario centrarse en el aprendizaje del trabajo escolar. Pues es ahí, en esa permanencia cotidiana en la escuela, donde el docente modela los comportamientos, modos de pensar y valorar a los alumnos. Se aprende a través de un complejo proceso de interacción de normas implícitas, de códigos de comunicación, de rutinas, de rituales que algunos lo denominan como currículo no escrito. Esta influencia modela los aprendizajes de los propios docentes. Propiciando una adaptación a sus estructuras: socialización profesional, es una iniciación, el docente aprende lo que en la escuela se hace, se usa o se valora.

¿Qué es lo que aprende el docente en los centros educativos? Al respecto el mismo autor señala que se aprenden:

- Pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza que se transmiten informalmente (Estrategias de control y evaluación).
- Formas de interacción con los alumnos, los padres y docentes
- Estrategias para construir su propia carrera docente
- Rutinas y rituales escolares
- Maneras de vincular el conocimiento

Quizá no lo diga en estas palabras, pero valorando lo que se ha señalado hasta el momento, estos puntos pudieran traducirse también en parte de las teorías implícitas de la profesora Zayle.

Entrevistador: ¿Y con los niños de sexto, eso que hablaba de la lectura, aplica de la misma manera o sus intereses son diferentes?

Entrevistada: este, aplica igual nada más que las lecturas son más hacia, ahorita les estoy leyendo un libro de como que, les gustan las historias de miedo, de cosas así como que, les llama la atención más así como que su edad de ellos, es así como que: -Ay esa leyenda de brujas, ¿No?, o esa de vampiros, situaciones así que les llaman la atención, ahorita tengo un libro

que se llama: veinticinco historias de miedo, así se llama el libro, entonces, de esas veinticinco llevamos diez.

No maestra, usted siga con nuestras historias. Y es algo que ahorita estamos tratando en la ruta de mejora, que nosotros les vamos a estar leyendo, pero ya después les vamos a cambiar un poquito la estrategia. Ahora tú me, nos vas a leer a los demás, o sea, uno por uno, vamos a cambiar esa estrategia, entonces, de esa manera, vamos a inducir al alumno a la lectura.....Yo siempre he dicho: -Es algo de interés del niño, siempre, siempre. Te digo hasta en mis contenidos, a ver en ciencias naturales ahorita y les llama mucho la atención que les hables de qué cambios va a tener su cuerpo. Y a ver díganme: -De qué tema quieren partir. (E2:6,7)

Los docentes, la profesora Zayle, van aprendiendo en esa socialización profesional lo que les interesa a sus alumnos, sus necesidades, incluso, en colectivo los docentes intercambian modos de concebir la práctica. Construyen, a partir de la práctica, sus propias teorías acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, insistiendo en que no es un trabajo en solitario, si bien, hay un fondo de saber, el que el docente ha acumulado a través de su biografía personal, nunca dado de manera aislada. Por ello, Davini (1995) señala que, las instituciones escolares, son también formadoras de docentes, modelando los modos de pensar y actuar (habitus profesional citando a Bordieu).

2.2 No hay recetas para la enseñanza... Una profesora formada y socializada en la teoría constructivista

Retomando a Pozo, et. al (2006), se enfatiza en que, si se asume que las representaciones inconscientes, implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, constituyen verdaderas teorías implícitas, no sólo se sostiene que tienen una

naturaleza implícita sino que también están nutridas por referentes teóricos, es decir, “que son representaciones organizadas por ciertos principios que les dan cohesión y organización, y que por lo tanto su cambio implica cambiar esos principios o supuestos en los que se basan esas teorías implícitas” (2006:115). Así, atribuir ese carácter teórico, implica otorgar un significado de esas representaciones a ciertos principios o supuestos implícitos desde los que se adquieren o construyen esas teorías y que de ninguna manera se pueden explicar como producto meramente de un aprendizaje asociativo u observable.

Gopnik y Melzoff (1997) citados en Pozo, et. al (2006) consideran que para que una representación constituya en ese sentido una teoría debe, de hecho, reunir cuatro rasgos:

1. Abstracción: las teorías no son entidades observables, sino leyes o principios de naturaleza abstracta.
2. Coherencia: las representaciones surgidas de una teoría están “legalmente” relacionadas entre sí.
3. Causalidad: los principios teóricos, y las representaciones que de ellos se derivan, sirven para explicar o dar cuenta de las regularidades del mundo.
4. Compromiso ontológico: las teorías restringen las posibles representaciones, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría.

En este caso, la escuela normal por la que transitó la profesora Zayle, le dan la posibilidad de configurar un cuerpo de teorías implícitas sobre la profesión y la enseñanza. Retomando a Hargreaves y Fullan (2014), se advierte que, la docencia no es sencilla, tiene su grado de complejidad y sobre todo, no se puede inventar por el camino o llevar a cabo siguiendo unas normas. “los maestros jóvenes con una mínima formación pueden ser capaces de mantener el orden y la disciplina, aplicar métodos de pregunta y respuesta para toda la clase, y aumentar el rendimiento y los resultados en las evaluaciones de destrezas lingüísticas y

matemáticas” (Hargreaves y Fullan, 2014: 106), pero cuando se les pida a estos mismo maestros desarrollar la innovación y la creatividad que demanda el siglo XXI, es posible que presenten dificultades.

Por tanto, la enseñanza y la docencia son complicadas; es decir, deberían evolucionar de manera constante, al igual que los requerimientos que la sociedad demanda. Por ello, se hace necesario elucidar que, para la profesora Zayle, no hay recetas para la enseñanza. Se va al aula con los referentes aprendidos a lo largo de la preparación inicial y se configuran en la socialización profesional (Davini, 1995).

Entrevistador: ¿En qué momento usted ve que ya... digamos que ya tuvo esa vocación, ese gusto por enseñar, por dar clases, cuándo está frente a grupo o en sus primeros años de servicio, cuándo dice: -Esto sí es lo mío?

Entrevistada: Este fue... yo digo que fue en el momento en que empiezo a dar clases, este tu sabes como nuevo que entras, llegas y das lo mejor de ti, lo mejor que aprendes en la Normal, llevas todo lo teórico, digamos, y empiezas con la práctica y es otra cosa, pero ahí me doy cuenta que sí tengo la capacidad para poder enseñar, porque yo decía: -Híjole yo me sé esto de pi a pa y este ya para enseñarlo, a ver qué tal (E2:1).

Aunque es un trabajo azaroso, como profesora principiante, la protagonista de esta investigación tuvo que cumplir dos tareas: saber enseñar y aprender a enseñar (Feiman, 2001b). A pesar de lo que pueda aprenderse en las escuelas normales, es la permanencia en los centros escolares; es decir, en la práctica donde se desarrollan estas encomiendas. Diría Marcelo García (2008), en el primer año de supervivencia, el recién formado vive los siguientes procesos: el descubrimiento, la adaptación y el aprendizaje. El mismo autor señala que, algunas de las principales encomiendas que enfrentan los profesores principiantes como ella en ese tiempo, son:

“adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados” (Marcelo, 1999).

Estas consideraciones ilustran muy bien lo experimentado por la maestra, pues en la práctica se da cuenta que tiene la capacidad de enseñar, es ahí donde enfatiza, hace el despliegue de lo teórico, del bagaje aprendido y por supuesto de sus teorías implícitas. Pero como dice Feiman (2001); no se pueden obviar las dos tareas por cumplir de los profesores principiantes: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Quizá, sea esta una razón por la que la profesora Zayle diga que no hay recetas para la enseñanza.

Entrevistada: Y este, sí la verdad sobre todo me llevé buenas satisfacciones en matemáticas, cómo enseñarlas, el cómo mi niño aprendiera a resolver cierto problema, yo les decía: *-No nada más es de seguir una receta* y sabes que, empiezas por esto y tienes que terminar en esto, y tienes que pasar por esto, ¡No!, sino que ellos cómo iban haciendo ese proceso para resolver cierto problema, y es algo que todavía se sigue dando en los niños para aprender matemáticas, para ellos es este, hasta son feas, las mencionan: *-Ay no me gustan, es lo más feo que puede haber, mejor vemos otra clase.* Y no o sea, les digo a ellos, vean que las matemáticas son tan bonitas C.E.(cara de emoción), es algo que a mí me gustó, que he seguido aplicando es hacerlos, este... si estamos hablando de conteos, desde por ejemplo primer año: a bueno, cuánto es tres, vas a poner tres semillitas, cuánto es cuatro, ah pues vas a poner cuatro semillitas, o sea, que ellos también lo visualicen y que igual vayan haciendo sus anotaciones en su libreta. (E2:2,3)

Al no existir recetas en la enseñanza, ocurre un efecto similar entre maestra y alumnos; es decir, el alumno debe construir su conocimiento al igual que la maestra, es en ese sentido que se ubica a la profesora formada bajo una teoría constructivista; que propicia en el alumno la búsqueda de soluciones sin seguir reglas o caminos lineales, buscar respuestas a sus problemas. “el enfoque constructivista enfatiza que la manera de adquirir conocimientos es mediante la exploración y la manipulación activa de objetos e ideas, tanto abstractas como concretas, el binomio natural del mundo social y físico donde somos protagonistas activos”. (Quiñones, 2005:2). También el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas (2000), plantea que el estudiante Normalista ha de propiciar en los grupos la habilidad para calcular; es decir, que el alumno descubra relaciones entre números o expresiones algebraicas para producir un resultado. Por ejemplo encontrando elementos faltantes, utilizando atajos o realizar correspondencias con base en las propiedades de las operaciones.

Esta teoría implícita sobre el constructivismo, parece ser empleada en los diferentes grados escolares por donde ha transitado la profesora Zayle, sobre todo, se puede advertir que en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, al punto de resultarle funcional. Por lo tanto, “para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone” (Pozo, et. al 2006:125). Importa también tener presente que el alumno ha de ser consciente de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que se van alcanzando.

Entrevistada: Y ya por ejemplo en sexto, que también he tenido la oportunidad de tener más sexto que primero, cuando vemos áreas, lo que hago es sacarlos afuera, y -¿Sabes qué?, me vas a trazar, primero un cuadrado de un metro por un metro de ancho, entonces órale y lo vas a

marcar y ¿sabes qué es eso?, un metro cuadrado, desde ahí empezamos a ver área, entonces yo, a mí eso me ha funcionado mucho, porque este, ellos lo pueden visualizar afuera, no nada más adentro, de que les dibujes un triángulo, un cuadrado, y que les digas, sabes qué, ésta es la fórmula para calcular el área, y ¡No!. También lo hacemos con los perímetros, sacarlos afuera y que ellos vayan aprendiendo. Me ha funcionado, me ha funcionado y me he llevado buenas satisfacciones porque hay buenos resultados (E2:1-3).

Este aprendizaje constructivista tiene sustento en los conocimientos que las personas han desarrollado a lo largo de su biografía personal; es decir, en el reservorio de experiencias que los sujetos han vivido y que utilizan en situaciones de la vida que demandan su uso. Esto propicia que se pueda hacer una urdimbre entre los saberes que poseen con los nuevos, logrando un aprendizaje significativo:

“El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, construcción que se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en relación con su entorno social. Esta construcción se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la misma, sobre todo está ceñida a los siguientes factores: la presentación inicial que se tiene de la nueva información y la actividad externa que se desarrolla al respecto”. (Quiñones, 2005:2).

Llama en este sentido la atención, la manera en cómo la maestra activa esos conocimientos previos de los alumnos cuando dice que al trabajar áreas, saca a los niños a la cancha u otros espacios que no se limiten al aula para que puedan visualizar desde fuera las figuras geométricas, “La habilidad de *imaginar* relaciones geométricas y espaciales; se refiere, por ejemplo, a establecer correspondencias entre desarrollos planos y cuerpos geométricos, determinar figuras y cuerpos conociendo algunas características, anticipar la forma de figuras o cuerpos en revolución, transformar superficies en sus equivalentes, etcétera”

(Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales: Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas, 2000:11), para ella, situar al alumno, desarrollar su habilidad imaginativa, le ha resultado funcional.

Se rescata también, en la activación de sus teorías implícitas en relación al constructivismo, la importancia que adquiere el contexto inmediato del alumno, pues es una manera de partir de sus creencias, conocimientos previos y motivaciones que le permitan al estudiante desarrollar su capacidad para construir significados a base de reestructurar los conocimientos que ya poseen. El alumno, se convierte en este proceso, en el actor principal del proceso de enseñanza aprendizaje, pues será él quien busque las soluciones a los problemas que se le presenten.

Entrevistador: ¿Usted les da la oportunidad a los niños de que resuelvan sus problemas de diferentes maneras?

Entrevistada: Sí, y eso siempre lo he dicho: -No hay una fórmula o una receta para que yo te diga: -¿Sabes qué?, esto se resuelve así. Lo que si tratamos es ponerlos en la situación: -A ver, éste es mi problema, que yo tengo, cómo lo visualizas tú. A mí me gusta que ellos busquen la solución y no que esperen a que otros lo den o el más inteligente a veces, ¿no?, o que yo, ya al final de cuantas tu les vas dando, pero sí lo que voy haciendo es dándoles pistas para que ellos también se vayan como que inmiscuyendo:

-Ah puede ser eso...

O puede ser de otra forma y te digo, me ha funcionado mucho, mucho (E2:3,4).

El modelo constructivista centra su interés en el estudiante, asimismo en sus experiencias previas con las que hará nuevas construcciones cognitivas y “considera que la construcción se produce: (a) cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget; (b) cuando esto lo realiza en la interacción con

otros (Vigotsky); (c) cuando es significativo para el sujeto (Ausubel). Además, es necesario mencionar que en la metodología constructivista se considera que en los humanos el aprendizaje es siempre una construcción interior y subjetiva. Y lo que el ser humano logra alcanzar o ser es esencialmente el resultado de su capacidad particular para adquirir conocimientos que le permiten anticipar, explicar y controlar a su conveniencia la realidad circundante". (Quiñones, 2005:3). La profesora Zayle, busca de esta manera evidenciar que no hay una fórmula o receta para la enseñanza y el aprendizaje, que se debe poner al alumno en la situación (problema), en la que debe buscar soluciones inmediatas y eficaces. Una manera de hacerlo, según ella, es poner al alumno a que visualice la situación: poner al sujeto a interactuar con el objeto de conocimiento.

Entrevistada: y ahí como que los agarras. Como que si llegas así muy serio y les dices: -Este es mi contenido de hoy y ya. Así es, así se tiene que hacer y así se tiene que aplicar ¿No?, y es muy diferente, eso también... no sé si lo leí, o lo aprendí o lo escuché, no sé pero si es cierto, pero ya. (E2CAGM021015:9)

Un maestro constructivista, según los aportes teóricos de los autores, es aquel que además de reconocer al alumno como el principal actor de su aprendizaje, también es aquel que busca las mejores estrategias para propiciar climas de apropiados que le permitan al alumno trabajar con independencia. Según la profesora Zayle, no se trata de llegar con los alumnos y vaciar los contenidos, importa propiciar la independencia y autonomía. Trata de evidenciar la manera en cómo se apropió de estas teorías implícitas al decir que tal vez las leyó, las aprendió o las escuchó. Esas teorías aprendidas, le dan la posibilidad de actuar en el aula de una manera muy particular. Por ejemplo en la lectura de libros del rincón.

La maestra dijo Ok, y de esa manera, retomó el capítulo donde se habían quedado, comenzó a leer, los alumnos en silencio, observaban atentamente cómo la maestra les estaba leyendo, la maestra va haciendo

gestos, entonaciones, hay partes de la lectura en donde ella tiene que subir el volumen de su voz, bajarlo.

Se sienta sobre la esquina del escritorio, mientras continúa leyendo, al llegar a una parte donde dice:

-¡Bravo!, ¡Bravo!, llegó al pueblo, pone tanto énfasis en esa frase que los alumnos se voltean a ver y se corresponden con una sonrisa (OBS:4).

Lo anterior, permite resaltar algunas características del maestro constructivista (Quiñones, 2005) que se pueden advertir a partir de la narración de la profesora:

- a. Estimula y acepta la iniciativa y autonomía (independencia) del educando.
- b. Utiliza información de fuentes primarias, además de recursos materiales físicos, interactivos y manipulables.
- c. Usa terminología cognitiva, a saber: clasificar, analizar predecir, crear, inferir, deducir, elaborar, pensar, etcétera.
- d. Permite que el estudiante dirija el aprendizaje, cambie la estrategia y cuestione el contenido.
- e. Fomenta el diálogo y la colaboración entre los alumnos, los alumnos y el maestro.
- f. Estimula la curiosidad e interés del estudiante a través de preguntas amplias y valorativas; igualmente, induce al alumno a inquirir.
- g. Insiste en que el educando repiense, elabore y complete su respuesta inicial.
- h. Crea situaciones y experiencias que “contradigan” la hipótesis original, a fin de estimular la reflexión.
- i. Permite al estudiante “pensar” antes de contestar.

Mientras lee, la maestra Zayle se detiene para hacer dos interrogantes del texto (comprensión), contesta correctamente una de las cuatro alumnas que se ubican cerca de la puerta. Vuelve a preguntar, (inferencia) en esta ocasión contestan todos y enseguida ella lo hace, acentuando su participación. (OBS2:6)

El discurso da cuenta de la manera en cómo la maestra activa sus teorías implícitas en relación al constructivismo, pues, utiliza materiales físicos como el libro del rincón para que, a partir de la lectura realizada, el alumno logre predecir, inferir, cuestionar, pensar antes de contestar, es decir, un diálogo abierto que posibilite la construcción del conocimiento a partir de referentes previos. “Con esta base teórica, en el proceso enseñanza-aprendizaje el maestro desarrolla cotidianamente la tarea de seleccionar, organizar los contenidos con fines de aprendizaje y establecer, en términos de secuencia y profundidad, las relaciones esenciales y la ordenación de los contenidos curriculares en torno a la lectura” (Gómez Palacio, 1996:59)

Comenzó a hacer preguntas relacionadas al texto, que fueron contestadas, de esta manera, logró atraer la atención de los alumnos nuevamente. Después de leer algunas hojas más, la maestra Zaile les dijo que hasta ahí le iban a dejar, porque esa primera parte de la historia había terminado, los alumnos respondieron que no y con cara de tristeza la voltearon a ver, algunos le gritaban:

Alumnos: Sígale... sígale. (OBS2:7).

Según Quiñones, el papel del maestro constructivista, es del de moderador, coordinador, facilitador, mediador y se convierte además, en un participante más de la experiencia planteada. Pero para hacer más eficiente el proceso, el maestro tendría que conocer los intereses de los estudiantes, sus necesidades y contextualizar la situación de aprendizaje. Centrarse en tres condiciones para la construcción del conocimiento (Quiñones, 2005: 6):

1. Enseñar a pensar - desarrollar en los educandos un conjunto de competencias cognitivas que le permitan optimizar sus procesos de razonamiento.
2. Enseñar sobre el pensar - estimular a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para lograr controlarlos

(autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el proceso personal de aprender a aprender.

3. Enseñarle sobre la base del pensar - esto es incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

En síntesis, las teorías implícitas de la profesora Zayle, están constituidas por sus experiencias que no se dan en solitario, se aprenden en la preparación inicial y en la socialización profesional “representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y sus decisiones interactivos” (Clark, 1986:451), de este modo, las acciones que lleva a cabo la profesora, tienen su origen casi siempre en sus procesos de pensamiento , los cuales a su vez, se ven afectados por las acciones.

2.3 Teoría del aprendizaje experiencial... Te puede pasar a ti, nos puede pasar a todos.

Quien ha desarrollado más claramente conceptos relacionados al aprendizaje experiencial ha sido David Kolb, quien advierte que la teoría del Aprendizaje Experiencial (1984), centra su importancia en el papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje. Desde lo que plantea Kolb, el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento a través de un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias.

Kolb sostiene que, para que se considere un aprendizaje efectivo, el sujeto debe pasar por cuatro etapas (ciclo):

-La experiencia concreta

-La reflexión de esa experiencia

-La conceptualización abstracta; reflexionar sobre las conclusiones de la experiencia.

-La experiencia activa; probar las conclusiones obtenidas.

En el reservorio de teorías implícitas que ha interiorizado la profesora, se vislumbran las relacionadas al aprendizaje experiencial, pues considera que lo vivido ya sea a corto o mediano plazo, tiene consecuencias en los sujetos, por tanto, se vuelve necesario reflexionar las experiencias sobre todo, si como dice Filloux (2001) se reactiva en ella, la niña que fue y por tanto, al estar en un proceso de enseñanza aprendizaje hay un intento por reparar lo vivido en la infancia.

Entrevistador: ¿Y hubo burlas?

Entrevistada: sí, sí.

Entrevistador: ¿Cómo manejo esa situación?

Entrevistada: En el momento en que todos se alejaron así (con su cara expresa angustia) -¡Ay! Tiene piojos, y entre ellos, haz de cuenta que ahorita que nos salimos, regreso al salón y me dicen: -Maestra es que este... fulana está diciendo que tengo piojos. A ver, a ver, a ver, en qué quedamos, todos los que pasaron esta situación, que fueron tres, *puede pasarles a ustedes también, nadie está exento, hasta yo*, eh y al rato porque a mí se me pegaron los piojos ¿me van a decir piojosa? -No pues que no. Entonces, *te puede pasar a ti, te puede pasar a ti (hace señalamientos con su dedo como indicando a varias personas) te puede pasar a ti, nos puede pasar a todos*. Entonces por favor, eviten eso de estar haciendo burlas, porque a nadie les va a parecer que el día que les toque a ustedes se estén burlando de ustedes, y de esa manera. Y entonces son bien entendidos (E3:3).

La teoría que sostiene Kolb, y que pareciera activarse en la profesora, tiene que ver con cómo procesamos las experiencias y les damos sentido, por ejemplo, cuando los niños comienzan a burlarse de sus compañeras que presentan el problema de pediculosis en el cabello, detiene los comentarios negativos a partir de la expresión: -puede pasarles a ustedes también, nadie está exento, hasta yo. Con esa expresión y con las medidas tomadas por la profesora, ubica a los niños

en la situación o experiencia concreta; al tiempo de que los hace reflexionar sobre la manera en que todos pueden pasar por la situación y a nadie le gustaría que se burlaran de él o de ella. Con el te puede pasar a ti... nos puede pasar a todos, los alumnos obtienen nueva información (que perciben) en donde obtiene conceptos e ideas acerca de la situación (pediculosis). Advierte la reflexión y el aprendizaje de la situación cuando dice que son bien entendidos. Aunque esta reflexión tiene de fondo algo que la ha acompañado a lo largo de su trayecto vital: los complejos.

Entrevistador: ¿Por qué no tolera las burlas?

Entrevistada: ¡Ay! Porque siento que es algo que acompleja al niño, afecta, mmm, yo siento que es algo así como que le impide ¿No?, en cierta manera después desenvolverse, porque se le queda esa burla, aparentemente uno como adulto como que los ve así normal, pero yo siento que como niño como que ya ese tipo de afectación se les queda acomplejado, y les impide no, desenvolverse (E3:3,4).

Por esta razón (complejos), su teoría implícita en relación al aprendizaje experiencial se vuelve importante porque de esta manera, procura que los niños, sus alumnos, no pasen por la misma situación que ella, misma que le impidió desenvolverse en el ámbito escolar. Al respecto, Jung (2001) hace referencia a la experiencia de las asociaciones, y tiene que ver con la reacción que provoca en el sujeto una palabra, en este caso podría ser “burla”, inmediatamente se evocará a lo vivido en un tiempo pasado. Eso pasa cuando se le pregunta a la profesora acerca de las burlas, el significado que le da a la palabra, tiene que ver con lo que vivió en su infancia.

Entrevistador: ¿Usted cree que la cicatriz que tuvo por la quemadura (brazo) implicó algún tipo de burla, que los demás se llegaran a burlar?

Entrevistada: aja, sí, sí, sí, creo que tocaste algo un poquito difícil (la cara le cambia un poco), de cierta manera te digo, ya te había dicho que no me gustan las burlas porque yo no toleraba las burlas y de cierta manera a mí me mantuvo así como, me impidió ese desenvolvimiento de más chica,

ahorita pues ya no, les digo a mis alumnos, soy otra cosa, pero al principio sí, te digo, no hubo quién, ni nada que me ayudara a salir y que a lo mejor en un tiempo después por los cursos que recibí, por el mismo contexto donde me tuve que desenvolver, pues hizo que yo me desarrollara un poquito más, y que yo tenía que superar eso, pero sí, yo siento que sí yo siento que fue burla porque yo veía eso con mis compañeras y mis compañeros cuando estaba en la primaria, te veían y decían así: -¡Ay! Tu mano está bien fea (con gestos de desagrado) y pues en esos tiempos se notaba más, ya ves que una cicatriz se te queda blanca, ahorita por que ya tienen el color igual (muestra sus dos manos)pero se veía blanca y me decían: ¡Ay! Tu mano está bien blanca. ¡Ay! Que eso... Y se me quedó eso, y no puedo permitirlo en un niño, pues yo sé, que hay cierto resentimiento a eso, quedas resentido, entonces no permito la burla para nada, para nada, para nada. (E3:4,5)

El no tolerar burlas, se ha constituido en un mecanismo de defensa para la profesora, pues considera que, las burlas, los complejos le impiden al niño desenvolverse en los diferentes ámbitos. Por eso, esa palabra resuena en su cabeza, activándose:

“cuando la experiencia en curso es la de asociaciones, los complejos manifiestan en general su presencia por una influencia acusada: perturban las reacciones prolongándolas o, en casos muy raros, provocan, para disimularse, un cierto *modo de reacción*, perceptible por el hecho de que ésta no corresponde ya al sentido de la palabra inductora. Los sujetos que se prestan a la experiencia y que son cultos y están dotados de una fuerte voluntad pueden, gracias a su habilidad motriz, a su virtuosismo verbal, responder en un breve tiempo a una palabra inductora crítica que atrapan, por así decirlo, al vuelo, esquivando su sentido al deshacerse de ella con rapidez. Pero esta semiprestidigitación sólo triunfa si hay secretos personales de importancia real que deben ser protegidos” (Jung, 2001:121).

Por eso ella dijo que había tocado un algo un poco difícil, pues se puede advertir que no ha sido fácil sobrellevar esta situación del pasado, aunque diga que salió adelante por el contexto y los cursos que recibió, pero quizá sabe que en el fondo aún es una parte que se debe trabajar, sobre todo porque al reactivarse sus experiencias, no tolera ningún tipo de burlas.

Al respecto Anzaldúa (2004) menciona acerca de los vínculos transferenciales; es decir, las estructuras de relación en las que los sujetos tienden a re-producir formas de relación anteriores. Frecuentemente los alumnos se relacionan con sus maestros y maestras re-produciendo los vínculos que establece con sus padres “transferencialmente puede repetir vínculos de dependencia, sumisión o rebeldía con sus maestros de manera semejante a los que establece con sus padres y otras figuras de autoridad” (Anzaldúa, 2004: 362). Lo mismo pasa con los docentes como la profesora Zayle, se relaciona con sus alumnos re-produciendo vínculos con otros niños como sus hijos, sobrinos o algunos que tuvo en grados anteriores, “estos vínculos pueden provocar que el docente transfiera a sus pequeños alumnos el deseo, las fantasías y los afectos que le dictaminen su propia infancia” (Anzaldúa, 2004: 362). Según el autor, estos vínculos transferenciales están tamizados por las significaciones imaginarias e ideales que ha interiorizado a partir de su formación.

Es muy complicado tratar de dilucidar la situación vivida su infancia, sobre todo porque “un complejo activo nos sume durante un tiempo en un estado de *no libertad*, de pensamientos obsesivos y de acciones forzadas, estado que se relaciona en ciertos aspectos con la noción jurídica de *responsabilidad limitada* . (Jung, 2013:123). En ese sentido, la profesora se ve en la necesidad de decir a los alumnos que no tolera las burlas, pues para ella, los complejos inhiben a los sujetos.

Entrevistador: ¿Cómo se sentía usted cuando se llegaban a burlar?

Entrevistada: ¡Ay! (su cara torna triste) Acomplejada, a lo mejor en ese momento no sabía yo que era acomplejada, ¿No?, resentida, callada, a lo mejor de esa manera yo como que desahogaba cierto resentimiento hacia mis compañeros, porque no les hablaba y era muy solitaria, muy alejada de ellos, como que no socializaba. (E3:5)

Para Jung (2001), un complejo activo sume, durante un tiempo en un estado de no libertad, cuando dice la maestra, que vivía alejada, reservada, callada, resentida, convertía esas actitudes en un mecanismo de defensa en el que desahogaba su resentimiento hacia sus compañeros. Asumió el rol de una niña solitaria, con pensamientos obsesivos que a la fecha prevalecen como el no tolerar las burlas hacia ningún alumno.

Entrevistador: ¿En qué momento usted dice: -Ya superé esto, ya puedo socializar?

Entrevistada: mmmm.... Híjole no supe en que momento pero todavía sentía que estaba en la prepa y era muy reservada, aja, muy muy reservada, pero, no sé, la amistad de una compañerita o el tiempo, como que yo ya solita fui superando, pero si fíjate que por ejemplo, aquí, pues no me vengo así con una blusa así (señala el hombro), digamos enseñando los brazos, no, ahí si no, porque siento que llamo la atención por la marca que tengo, pero en casa ando como si nada, uso otras blusas y todo, pero así como que todavía me siento como que alguien me quede viendo me siento mal y su mirada que va directo al brazo como lo tengo y digo: ¡Ay!.... (E3:5)

Peter Furstenu, (cit. En Filloux, 2001) habla de la reactivación inconsciente en el adulto, en presencia de los niños, del conflicto que en su propia infancia lo opuso a sus propios padres. Según el caso, el docente espera del niño el reencuentro con

una infancia maravillosa o que lo restaure de las pruebas por las que pasó. El relato de la maestra Zayle, evidencia esos episodios por los que atravesó como estudiante y que no le gustaría que pasaran sus alumnos. Ser docente es, de acuerdo con el planteamiento de Jacques Natanson, (cit.en Filloux, 2001) “intervenir en el saber para ejercer un poder sobre el niño”. Puede encontrar algo de la infancia todopoderosa de manera de ejercer su propio poder sobre el alumno, en ese cara a cara de una situación de poder que la institución genera. Es decir, existe un vínculo entre el deseo y el placer de enseñar. Y a pesar de decir que con el tiempo y quizá la amistad de una compañera fue superando este proceso, se puede advertir que quizá, pero en el inconsciente tal vez permanezca el complejo como una huella que se reactiva en determinadas situaciones como el querer proteger y prevenir a los alumnos a través de sus teorías implícitas del aprendizaje experiencial, para que no experimenten lo mismo que ella o al momento de escuchar y asociar la palabra burla con una infancia dolorosa.

La aproximación al Pensamiento de la profesora Zayle, da cuenta, a través de la configuración de sus Teorías implícitas, las experiencias personales y profesionales vividas. Permitiendo reconocer que son constructos subjetivos que develan en el sujeto: sus deseos, temores, complejos, incertidumbres, por mencionar algunos como en el caso de ella. También ha dado la posibilidad de mirar cómo esas experiencias vividas han configurado sus Teorías implícitas sobre la profesión y la enseñanza, determinando así, su interpretación y actuación del currículum formal.

Pues como se abordó, el aprendizaje implícito no intencional o inconsciente se origina de igual manera en las experiencias personales y en una educación informal, muchas veces obtenidas por medio de la observación de los otros o compartidas con los otros, enfocadas más en un saber hacer, es decir, de naturaleza procedimental. Son teorías porque tienen un sustento en los aportes que en el ámbito científico o educativo han elaborado y por lo tanto se sustentan en leyes o principios. Como las que evidencia la maestra: la teoría directa en la

que el alumno debe buscar las soluciones a los problemas que se le presenten; la teoría constructivista y la teoría del aprendizaje experiencial.

En el siguiente capítulo, se articulan sus creencias y teorías implícitas en el proceso de enseñanza, tamizadas por las significaciones imaginarias respecto al rol de la madre/maestra que prevalecen en la región del Valle del Mezquital y que hacen que la profesora Zayle despliegue su rol maternal en el aula. Diluyendo así, la enseñanza del currículum oficial.

CAPÍTULO III.

EL PENSAMIENTO DE LA PROFESORA DESPLEGADO EN SUS ROLES DE MUJER, MADRE Y MAESTRA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Los capítulos precedentes, pusieron en relieve la aproximación al Pensamiento de la Profesora Zayle a través de la configuración de sus creencias y teorías implícitas constituidas por sus experiencias personales y profesionales vividas y cómo éstas influyen y determinan su actuar dentro del aula. Este acercamiento devela la importancia y el impacto que éstas tienen en la práctica y cómo están determinadas por patrones sociales y culturales de la región del Valle del Mezquital, así “la cultura consiste en contenidos y significados que se usan, experimentan, interiorizan y transforman” (Nadig, 2015: 15). Se han internalizado, de tal manera que la profesora se asume como la madre de los alumnos. Aquella que tiene la responsabilidad de cuidar y proteger constantemente a ellos.

Esta *Creencia* sobre la profesión en gran parte la ha experimentado en un espacio en el cual prevalece un patriarcado exacerbado, que ha designado a la mujer un rol maternal; “el trabajo del hogar y la cocina son las tareas de las mujeres junto con el telar o tejido artesanal” (Nadig, 2015:122). La misma Nadig en el trabajo que realiza sobre las mujeres indígenas del Valle del Mezquital, reconoce que, la ausencia esporádica de los hombres ha permitido a la mujer ser más independiente, pero es aún un camino difícil, lo que importa entonces es, reconocer la situación y dejar de ver a la mujer como aquella que sólo vive para el hogar y la familia.

El propósito en este capítulo, es develar el despliegue de sus creencias y teorías implícitas a través de la actuación de sus roles de mujer, madre y maestra, así como las relaciones y vínculos de los sujetos tanto en lo individual como en lo colectivo en las instituciones para mirar cómo interpreta y actúa sobre el currículum formal en el aula. Estas relaciones se dan entre el sujeto y los sujetos,

entre el sujeto y la institución. Es decir, en una relación con el Otro (Elizondo, 1999:42), ésta se realiza a través de un intercambio de deseos, de negociación y de subordinación. Por eso dice Crozier y Friedberg (1990), que el poder implica siempre la posibilidad para algunos individuos o grupos de actuar sobre otros individuos o grupos

“el carácter de relación del poder: actuar sobre el prójimo es, entrar en relación con él; y es en esta relación donde se desarrolla el poder de una persona “A” sobre una persona “B”. El poder es pues, una relación y no un atributo de los actores. No se trata de una relación abstracta, sino de una relación situada, y por lo tanto contingente en cuanto a los actores y a la estructura en la cual actúan. El poder es una relación de intercambio, por lo tanto de negociación”. (Crozier, 1990: 55).

Para comprender mejor el Pensamiento de la profesora desplegado en sus roles de mujer, madre y maestra, es necesario seguir reconociendo la configuración de las teorías implícitas sobre el aprendizaje constructivista y experiencial que ha construido a través de sus experiencias, prácticas, interacciones, pero también en su proceso de formación, mismas que ha interiorizado para así asumir un rol maternal en el aula.

En el despliegue de sus roles también se analiza el devenir histórico del papel de la mujer en nuestra cultura, porque de esta manera, se evidencia una interiorización de los patrones culturales, mismos que delegan al sexo femenino una serie de roles en función de las actividades hogareñas, es decir, la maestra como agente de biopoder (Anzaldúa, 2004). Esta lógica permite advertir el vínculo que se da entre maestro-alumno, en donde hay una búsqueda de reconocimiento y gratitud bajo un clima de confianza en el aula.

Por último, la configuración de sus Creencias sobre la profesión y sus Teorías implícitas constituidas por las experiencias personales y profesionales vividas, le

han dado posibilidad de que despliegue sus roles para motivar y ganarse al alumno. Vínculo que pone en evidencia la idea mesiánica acerca de la labor docente.

3.1 El devenir histórico de la mujer

Voy a comenzar retomando un símil que hace Pinkola (1998) acerca de la mujer. Fundamenta esta comparación con sus estudios de biología acerca de la fauna salvaje y de los lobos en particular. Advierte entonces que “los lobos sanos y las mujeres sanas comparten ciertas características psíquicas: una aguda percepción, un espíritu lúdico y una elevada capacidad de afecto” (Pinkola, 1998: 9). Sin embargo, ambos han sido perseguidos, hostigados y falsamente acusados de ser voraces, agresivos y sobre todo... de valer menos que sus detractores, al grado de ser perseguidos con la finalidad de borrar rastro alguno de su existencia.

Pudiéramos rastrear algunos datos acerca del papel que ha jugado la mujer en el mundo y estoy casi convencido que la mayoría nos arrojarían cuestiones alarmantes: la mujer históricamente ha tenido una participación casi nula en las organizaciones sociales, es decir, ha sido silenciada. Su sola presencia ha incomodado. Las apariciones más relevantes se dan cuando dejan de ser ellas para convertirse en una mercancía. Según Perrot (2006) la mujer tiene una aparición un sólo día en todo el año, donde los medios de comunicación y los discursos políticos “resaltan” su valor. Se les ve menos en los espacios públicos, trabajan en la familia, confinadas al hogar, son invisibles. Sus silencios forman parte del orden natural de las cosas, no tienen apellido.

Se habla de ellas poco, es más, su aparición en la educación, el arte, la ciencia y la política por mencionar algunos ámbitos, ha sido tardía. Dice la autora que se habla de mujeres de manera general, contra eso, esta vez hablaré de una mujer en lo particular como en lo colectivo. Por eso, aquellas y aquellos que no se dejan

llevar por palabrerías dicen que no, que la mujer no es igual que el hombre, aún tiene carencias, sufre de desempleo, de humillaciones, no hay representatividad, incluso siguen siendo vistas como una mercancía, “Lo que es seguro es que las mujeres tienen una historia y que recién tardíamente comenzaron a construirla, para apropiársela después” (Perrot, 2006: 5).

Perrot (2006) y Guardía (2001), evidencian en sus tesis que el nacimiento de la historia de las mujeres surgió en los años sesenta. La primera autora dice que fue en Gran Bretaña y en los Estados Unidos y una década después en Francia. La segunda autora afirma que fue en esa década cuando se inicia el cambio en el discurso de la historiografía tradicional en América Latina, se intensifican las movilizaciones sociales y políticas en favor de los derechos civiles, la justicia social y la independencia política y económica. El discurso giró para comenzar a ver a los grupos marginales de poder entre ellos en el que se hallaba la mujer. Estos sucesos propiciaron la conquista al derecho de tener una historia propia en la que dejaron de ser víctimas para ser protagonistas.

A pesar de ser ciertos los señalamientos que realizan las autoras, hay algo que debemos reconocer: la historia de las mujeres sigue llevando consigo el lastre de un imaginario sobre el papel que desempeñan. Sobre todo porque la imagen de las mujeres ha sido una creación en los relatos hechos por los hombres, “Fueron los hombres quienes a lo largo de los siglos crearon un modelo de conducta y personalidad para las mujeres donde pureza, honor, sumisión y obediencia al hombre las apoyaba y redimía” (Guardía, 2001:115). Es aquí, donde importa detenerse para develar, a través de una narrativa, la de la profesora Zayle, las relaciones, prácticas, procesos, productos, que den cuenta del despliegue de sus creencias y teorías implícitas en un rol de mujer, madre y maestra.

En México la situación no ha sido ajena, se ha visto y documentado el papel que ha cumplido históricamente en nuestro país. La sociedad ha idealizado y difundido un conjunto de significaciones imaginarias acerca de la mujer (con

ello no quiero decir que lo comparto), que la deja vulnerable y presa fácil de sus detractores. Por citar algunos aportes, Antolín (1989), realiza un estudio acerca de los arquetipos femeninos expuestos en la obra de Juan Rulfo que publica en la década de los cincuenta. En ella, se advierte la presencia de un ser inferior, que no tiene voluntad, seres reprimidos sin derecho a defenderse; son también aquellas que son despojadas de su cuerpo para los fines del hombre. La mujer en México, es la del hogar, la que debe resignarse a las labores domésticas y el cuidado de los hijos. En este sentido, dentro de la estructura organizacional, es decir, en esa compleja trama de posiciones que ocupan los elementos de la organización; la distribución de puesto, función, compromiso y responsabilidad de tareas o actividades que realizan, la mujer ha quedado por mucho tiempo supeditada al mandato del hombre.

La teoría de Castoriadis explica cómo ser hombre o cómo ser mujer ha recibido una serie de significaciones imaginarias que le dan un carácter social, que marca y orienta la forma en cómo se relacionan los seres humanos en determinado tiempo y espacio, así

“al dar significación a los acontecimientos, se produce un proceso de creación en que se conjunta un hacer y un ser de nuevas formas. Se conforma el imaginario que es el flujo de representaciones, deseos, afectos, la capacidad de innovación, creación y formación que se manifiesta en dos formas: en un imaginario social o sociedad instituyente a través del cual, se crean significaciones que operan como organizadores de sentido de los actos humanos, se forman las líneas de demarcación de lo permitido o prohibido y genera la existencia en lo histórico-social, de un imaginario radical, que también es creación pero cuya existencia se da en la psique/soma” (Castoriadis, 2002 ct. en Vázquez, 2010:61).

Estas significaciones le permiten también al sujeto otorgar sentido y significado a su realidad, y es así como en esas representaciones imaginarias, el lugar de la mujer dentro de la organización es de sometimiento, abnegación y un deber al

hombre. En ese sentido, “La imposibilidad de ser mujer “completa” genera un vacío de sentido que fortalece en algunos sectores la tendencia a replegarse en forma resignada a los viejos significados, aquellos que valoran a la mujer no por serlo sino por ser para el hombre” (Elizondo, 1999:60). Prevalece muchas veces, la idea errónea de que en el hogar y el matrimonio el proveedor es el hombre y la mujer tiene que casarse porque quizá es su única posibilidad. En esta situación, la emergencia de ejercer el poder en esta relación, muchas veces queda facultada para el hombre. No porque así deba ser, sino que históricamente así se ha atribuido en las culturas.

En el caso de la docencia, y de la profesora Zayle, Apple (1989), advierte que históricamente la tarea de la enseñanza se le ha conferido a la mujer, como resultado de las divisiones sexuales del trabajo en la sociedad, en donde se le considera como la persona idónea para la instrucción porque le permite desplegar en el aula su rol maternal, aquella que arropa, escucha y provee una especie de candor en los alumnos, “La esfera de la mujer, es la de la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos, etc... Debemos recordar algo: las mujeres maestras trabajan a menudo en dos ámbitos: en la escuela y luego en el hogar”. (1989:20).

3.2 La mujer del Valle del Mezquital: la profesora Zayle

La mujer de la región del Valle del Mezquital difícilmente escaparía del arquetipo de mujer Mexicana, incluso, la manera en cómo ha sido tratada deja ver una intensificación de un patriarcado exacerbado. En un contexto como éste al que Rivera (2006) caracteriza como una región con alta concentración de población indígena hñahñu, situada en una área semiárida, en donde sólo una parte cuenta con sistemas de riego, las zonas altas son tierras de temporal con muy baja productividad, la mujer también ha sido silenciada

“a estas generaciones de mujeres, les tocó ser educadas para el espacio doméstico, sin posibilidades de elegir a su pareja ni decidir sobre su vida; fueron escogidas por sus esposos y el matrimonio se convenía con sus padres. Les correspondió ayudar a sus madres en todo el quehacer doméstico, criar a sus hermanos, pastorear, cargar el agua del río hasta su casa; no contaban con drenaje, sus viviendas eran de piedra con sus cocinas de penca de maguey o de órgano. Sólo algunas tuvieron la oportunidad de estudiar primeros grados escolares; pocas tuvieron posibilidad de concluir primaria y aún menos, la secundaria” (Welsh, 2010 :49).

Esta situación se ha transformado en los últimos años debido a la creciente ola migratoria experimentada en la región, sobre todo a partir de la década de los ochentas (Rivera,2006), cambiando el rol de padre-madre que desempeñan las mujeres al quedarse como responsables de un hogar. Algunas, las que no tienen hijos, deciden emprender un rumbo hacia el país vecino. Según Welsh (2010) las más jóvenes las que han crecido en la comunidad, que acompañan y observan a sus madres, “están decidiendo qué quieren para sus familias y para sí mismas. Son ellas las que no encuentran una razón para ser campesinas; han estudiado, pero tampoco encuentran un trabajo que les satisfaga. Ven a sus padres y hermanos irse y muchas desean alcanzarlos para buscar opciones de trabajo, porque no quieren sólo casarse” (Welsh, 2010 49).

Por eso, se vuelve necesario aclarar que no se trata de ver a profesora Zayle en un estado de vulnerabilidad frente al Otro (s), sino de comprender cómo ha interiorizado una serie de significados, mandatos sociales y normas que la han llevado a asumir un rol que estructura su función como docente. Dentro de esas demandas, ser la mamá y maestra de los alumnos resulta propicio tanto para el sistema como para ella misma. “Se trata pues, de desentrañar la subjetividad de un individuo y al mismo tiempo, comprender esa expresión del ser humano como una configuración que está signada por las posibilidades sociales. La particular elección que un individuo hace bajo determinadas posibilidades sociales, se

explica con base en sus experiencias a lo largo de su historia de vida, de su posición específica en la estructura social” (Nadig, 2015:48).

Porque la mujer, sobre todo en el Valle, utiliza también mecanismos para resistir al embate; no siempre se le ve en un estado de vulnerabilidad. Según Nadig (2015), el hogar es precisamente el espacio donde ellas tienen cierto margen de poder: pueden asumir un matriarcado en el sentido de tener la autoridad sobre los hijos, sobre todo en el aspecto emocional, pues el hombre como “proveedor” no se da el tiempo para platicar con los hijos, en ese sentido, dentro del hogar y con los hijos ellas tiene casi siempre la última palabra. Además, resulta interesante otro hallazgo que realiza al respecto la autora; entre mujeres, pueden vulnerar la reputación del hombre. Algunos momentos que tienen para socializar, sirven como válvula de escape en donde de una manera más abierta charlan acerca de sus relaciones maritales, en definitiva son algunas formas de resistir a la opresión y desarrollar nuevas formas de juzgar lo existente.

3.3 Rol de madre-maestra: la profesora Zayle

Señala Corvalan (1996) que, para conocer la organización actual, tal como ahora, en el presente existe, es importante tener datos del pasado, de su fundación, así como de las transformaciones posteriores. Así, las relaciones que históricamente se han construido entre hombre y mujeres no han sido equiparables; siempre se ha visto al hombre como proveedor, quien tiene la última palabra. La mujer es, en la mayoría de los casos, la que debe enfocarse a los asuntos del hogar y la maternidad. Cuando se abre paso a las oportunidades académicas y laborales, ella sigue desempeñando funciones “acordes” a los mandatos sociales. Por eso, la docencia “se adecua” más al sexo femenino, porque se les considera como aquellas proveedoras de cuidados y cariño maternal hacia los alumnos.

Importa señalar, que la mujer (grupo) como institución cumple una función operativa; en donde las normas y los mandatos sociales se ejecutan y sólo hasta hace algunas décadas han cuestionado su rol dentro de la sociedad. Por mucho tiempo este cuestionamiento se mantuvo vetado, existía una imposibilidad por cuestionar la norma, no así por acatarla. Según Bleger (1996) el grupo, en este caso, la mujer como institución está conformada por significados y normas no escritas pero que sí se cumplen, mismas que han asumido y compartido dentro de éste. Entonces, pareciera que dentro, las mujeres han asumido un rol maternal, como arquetipo, y como una tarea para la cual fueron diseñadas. Es esa sociabilidad sincrética (Bleger, 1996) lo que les da ese carácter de grupo; lo que no es visible pero las mantiene articuladas. Esa serie de normas que deben cumplir en la sociedad como parte constitutiva de su *condición* de ser mujer. La sociabilidad sincrética es un tipo de relación que es, paradójicamente una no-relación en el sentido de una no-individualización, que se impone como matriz o estructura básica de todo grupo y que persiste de una manera variable durante toda la vida del mismo (Bleger, 1996:68). Es decir, compartimos normas y pautas a través de un trasfondo de indiferenciación.

Guiomar Namó de Mello, 1985 (citado en Elizondo, 1999) advierte que el magisterio ha sido visto como un trueque afectivo identificado con la relación mujer/madre con los niños/niñas a los cuales es preciso dar amor y cariño. Develando un predominio masivo tanto en el pasado como en el presente de la mujer en el magisterio. Y que, como se ha dicho, pareciera que no se ha cuestionado, permanece en la memoria como huella némica que se activa al estar en el aula.

Entrevistada: Pero no sé por qué haz de cuenta que son como mis hijos, yo soy su segunda mamá aquí.

-¿Y saben qué?, aquí tienen que estudiar, tienen que echarle ganas, sí.

Los concientizó demasiado (E2:15,16).

Asumirse como la mamá dentro del aula, devela las significaciones que se le han delegado a la mujer/maestra; han sido construcciones históricas, como una serie de ideas o normas acordadas en el imaginario acerca del papel de la mujer en el magisterio. Y que no sólo se le han delegado, lo más preocupante es que las mujeres/maestras las han asumido e introyectado. Al respecto, Castoriadis (1983) sostiene que lo social debe entenderse como tejido de acciones y significaciones inseparables en movimiento que se alteran y que siempre serán más que los actos. Por eso, no se puede reducir lo social a la suma de actos individuales, sino algo más que una red constituida por intersubjetividades. Comprende una trama de constructos simbólicos que no se cuestionan.

Por eso “una institución está alienada en la medida en que se autonomiza uno de sus componentes, cuando se desprende de sus motivos y razones de ser, cuando pasa de “institución puesta al servicio de la sociedad a sociedad puesta al servicio de la institución”. Es cuando en la sociedad se autonomiza el componente imaginario y vive sus relaciones con la institución de un modo imaginario, sin reconocer en el imaginario de las instituciones su propio producto” (Elizondo, 1999:42). Es aquí donde el pasado es vivido como presente, no se cuestiona nada, el mundo se vive como dado.

La profesora Zayle en ese despliegue de sus roles maternas, ha introyectado una idea acerca de lo que constituyen las tareas que deben realizar las mujeres por su condición de mujer. Y es que, en el proceso en que se instaura el imaginario, se tiene en primer término al imaginario instituyente

“que se refiere a ese poder de creación que existe en las colectividades humanas, pero una vez que se ha creado, las significaciones imaginarias se solidifican y se crea la sociedad instituida que asegura la permanencia de la sociedad, la reproducción y la repetición de formas que regulan la vida de los seres humanos hasta que un cambio histórico las modifique o reemplace, dado que existe un imaginario de cada sociedad o época

llamado “estructurante originario” en que no necesariamente existe una aceptación y respeto social hacia las costumbres, inventos o símbolos de las sociedades precedentes; puede existir incluso un desprecio y hasta rechazo por ellas, lo que dará pie a nuevos cambios” (Vázquez, 2010:62)

Esta revelación permite dilucidar la solidificación de las significaciones imaginarias respecto al rol de la mujer en la sociedad y cómo no solo se queda en esa esfera, sino que se legitiman en las escuelas. Según Elizondo (1999), como mujer le corresponde dirigir el orden doméstico, pero su margen de acción es limitado puesto que no debe atreverse a funcionar como sujeto independiente y autónomo en otro ámbito que no sea el hogar. Entonces en esta relación con el Otro o con los Otros, tiene cierto margen de poder, pero este es conferido únicamente para el hogar. “Se trata de no actuar por sí misma, sino sólo a través del otro –padre, esposo o hijo- con lo que adquiere una gran fuerza indirecta, ya que ese otro no puede negarse a su deseo” (Elizondo, 1999:103).

Maestra: -Haber hijos, Fíjense bien a quién van a elegir de esposo o esposa.

Nuevamente los alumnos comenzaron a murmurar y sonrojarse, algunos hicieron caras y gestos de desagrado, otros más de emoción. Dijo que era un trabajo que implicaba mucha responsabilidad. Mientras seguían murmurando con compañeritos de a lado, dijo que si continuaban con la lectura, los alumnos con mucho entusiasmo contestaron que sí. (OB2:3)

Asumir las funciones que le corresponden a la mujer dentro de la sociedad, obliga a pensar nuevamente en cómo se ha construido históricamente la imagen acerca de ella. De acuerdo con Castoriadis (1989), lo imaginario es un desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles, están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas. Así, el significado de la palabra mujer/madre conlleva a establecer una relación con las funciones que se

le han “delegado” es por tanto una construcción histórica; atribuyendo características como: la amabilidad, el recato, la suavidad, la tolerancia, la sumisión entre otras.

Aquí, es posible advertir grosso modo una contraposición en referencia a los atributos masculinos, “...podríamos decir que la designación de la diferencia entre el hombre y la mujer tiene que ver con el orden biológico, pero también con el orden sociocultural y con el modo en que se constituye el sujeto psíquico en tanto sexuado” (Elizondo, 1999:68). Y continúa “Podemos hablar entonces de un orden simbólico con base en el cual se construye cierto tipo de sujetos, con determinados valores y significados” (Elizondo, 1999:70) ¿Qué hay en el orden simbólico y en ese imaginario de la profesora Zayle?, una idea anclada al rol de la mujer, la que debe casarse y procurar a los hijos, pero, ¿El matrimonio y la crianza son mandatos sociales que deben cumplirse? En el imaginario de la profesora sí. De esta manera, se ha logrado advertir que, el contexto sociocultural y la construcción de significados que se configuran al interior, se heredan y se transmiten también, jugando un papel importante en la determinación de las tareas según el sexo.

Llegar a este punto, abona a la comprensión del conjunto de creencias acerca del papel de la profesora en el aula en relación a sus funciones maternas. “Este significante se sostiene en la idea de que la escuela de los niños debe contar con un ambiente maternal que sólo puede ser proporcionado por la mujer. Más que maestra lo que se busca es una madre” (Elizondo, 1999:87). Y así pareciera que se ha constituido la labor del docente, como una labor propicia para el sexo femenino.

Entrevistador: ¿Qué significa asumir ese rol de mamá con ellos?

Entrevistada: Híjole, pues es que, no sé, les digo yo a ellos, me encariño mucho con ellos, siento que es mi segunda casa también, entonces, de cierta manera el espacio donde estamos igual, tiene que estar limpio, les

digo: *-Somos un hogar, y en un hogar tenemos que estar bien todo, y aquí yo soy la mamita, si me quieren contar sus cosas bien, sino pues no, este, trabajamos, quieren que los escuche, los escucho, y a lo mejor es un rol de mamá y maestra pero pues he tenido buenos resultados. (E2:18)*

Asumir a la escuela como segunda casa tiene una construcción histórica. Elizondo (1999), retoma a Rocha y Tuñón (1991) para advertir que, durante su gestión como Secretario en la SEP, Vasconcelos estuvo convencido de que incorporar a las mujeres al magisterio tendría beneficios; primero porque la mujer compartía los atributos propios de la acción educativa vista y entendida como una tarea moral, sensible y por lo tanto podría asegurar la calidad deseada. Pero también, por ese “instinto” maternal, se podría devolver también el aspecto afectivo a la relación escolar además de que, según él, las mujeres podían encontrar en la profesión magisterial una alternativa propia a sus funciones: cuidar y educar a los niños, es decir, una actividad “propicia” del ser mujer.

Por esa razón, se advierte a una profesora que asume el rol de madre, dice: *-Aquí yo soy la mamita. Y como es la “mamá” de los alumnos, el aula debe estar limpia y ordenada. Porque en la sociedad, en ese imaginario social, la función de una ama de casa, es que su hogar permanezca siempre limpio. Por eso, retomo nuevamente a Corvalan (1996) para decir que, rescatar las memorias de las instituciones, permite reconocer a la sociedad actual en función del tipo de instituciones que genera, de sus particulares crisis y sus posibles resoluciones.*

Como aproximación diré entonces, que en el momento fundacional de la institución, en este intento de rescatar lo borroso y olvidado, de hacer visible lo oculto, se puso al centro un rol, un papel que “deben” desempeñar dentro de la institución de instituciones que es la sociedad y al interior de su propia institución, es decir, una función delegada a ellas: *lo materno* y que ha abrazado también el plano de lo laboral y académico, pues por mucho tiempo se consideró a la docencia como un trabajo propicio para la mujer por el anclaje maternal que

conllevaba “La discusión se centró en torno a la aceptación del lugar de la mujer en el hogar y a señalar el sinsentido de obligarla a dedicarse exclusivamente a la profesión docente para que el esfuerzo realizado no fuera desperdiciado, ya que se alegaba que el destino natural de la mujer es el matrimonio” (Elizondo, 1999:96). La idea de lo maternal, del maternaje como dice Elizondo, ha sido tan propicia que se evidencia en el discurso de la profesora, incluso, esta se complementa con una concepción acerca de la felicidad.

Entrevistador: ¿Y de todo lo que ha vivido, qué le compartiría usted a sus niños?

Entrevistada: ¡Ay! Pues a lo mejor el tipo de realidad que he tenido, empiezan a enamorarse y empiezan a cometer el error de juntarse muy jóvenes y yo les digo que hay tiempo para todo, y yo los invito a que estudien, a que se preparen, que se preparen, les digo: -la vida no es fácil, y si uno no sabe llevarla la vida va a ser más difícil, va a ser más difícil, es bien bonita la vida, bien bonita, de ella aprendes tantas cosas les digo y de todo eso te hacen hacerte más y más grande, no te tienes que hacer pequeño, tú tienes que aprender de todo, tienes que aprender y tienes que ser fuerte y grande, grande y muy fuerte, no llevarte sólo por el dinero, porque ser feliz es tener un familia, tener una pareja que te quiera, un trabajo eso es felicidad, y_soy feliz, soy feliz porque tengo a mis hijos, la oportunidad de ser mamá, una pareja que me, que me adora ¡eh!, luego les comparto con ellos, a veces traigo el celular y suena y ya saben: -seguro es su esposo, y le digo a mi esposo, creo eres poeta, (risas) tenías esa fase y ve, nadie la descubrió, y le digo hubieras estudiado y serías un buen escritor (risas) y les digo le encanta, le encanta ponerme detalles, eso siempre lo hizo desde que éramos novios, le encantaba...(E5:19)

A pasar de la insistencia por que el alumno se prepare, y la explicación de que para todo hay tiempo, se advierte que no se deja de lado la idea del enamoramiento entendido como una correspondencia entre el hombre y la mujer; por eso, describe que su felicidad consta de tener una familia, una pareja que la

quiera, un trabajo, hijos... es decir, la oportunidad de ser madre. En su libro *El Segundo Sexo* (2009), Simone De Beauvoir expone que históricamente se ha visto a la mujer después de que pasa su etapa de niñez y juventud, propicia para formar una familia y tener la oportunidad de ser madre. Pero ¿Es una decisión o una imposición social?, ¿Qué pasa con aquellas que no deciden hacerlo? Porque como lo he venido diciendo, data de poco tiempo que la mujer ha comenzado a cuestionar el lugar que ocupa en el grupo y en las instituciones.

No se trata, vuelvo a ser insistente, de dejar en un estado de víctima o vulnerabilidad a la mujer, la intención en este momento es develar cómo las construcciones históricas han jugado un papel importante en la configuración del rol maternal en la mujer: la profesora Zayle. Ha asumido las normas y las reglas que la sociedad demanda, que pareciera propicio su lugar dentro del magisterio “De esta manera, pues, se tiende a reducir la pedagogía infantil a una relación de amor natural entre la madre-maestra y el niño” (Elizondo, 1999: 138).

3.4 La maestra como agente de biopoder

Al respecto señala Anzaldúa (2004) que en el devenir histórico de la educación, en un afán por imponer la disciplina en las aulas, los maestros/hombres, utilizaban la fuerza para castigar a sus alumnos, lo que ocasionó el descontento de la sociedad, sobre todo de los padres de familia. Ante esta situación, “la inserción de nuevas disciplinas de la medicina y la psicología al ámbito educativo, hicieron que a principios del siglo XX, apareciera un nuevo discurso biomédico de promoción de higiene y sanidad, que se vinculó con la labor del maestro” (Anzaldúa, 2004:67) este biopoder que se le otorgó al docente, demandaba que en el currículo se incluyeran temas relativos a la higiene personal, la costura, la cocina y la economía doméstica (discurso biomédico o de biopoder).

Quien cumplía perfectamente con el perfil para desplegar este rol, eran las mujeres maestras. Porque además, su figura estaba investida de un imaginario acerca de lo materno, el cariño y la paciencia hacia los alumnos “se pasaba del maestro como ley paterna para el niño de la ciudad, a una conciencia maternal compensadora de la deficiente crianza de los suburbios” (Anzaldúa, 2004:68). De esta manera, la profesora Zayle al asumir un rol maternal en el aula, también se pone como ejemplo para los alumnos, develándose como agente de biopoder.

Entrevistador: ¿Uno como maestro puede ser un ejemplo para los niños en ese caso?

Entrevistada: Sí, sí.

Entrevistador: ¿Cómo?

Entrevistada: pues no sé, tú te vistes y les dices a los niños: ¡Ay, ¿Cómo me veo hoy? ¿No?

No que te ves bien, ustedes se ven bien, guapos, limpiecitos, porque por ejemplo, cuando yo les reviso la higiene les digo: -A ver, ¿Yo vengo sucia?, no pues que no, entonces, mínimo me baño en las noches ¿No?, Yo me baño en la mañana porque me encanta, me encanta bañarme en las mañanas. -¿Pero ustedes?... y se quedan. Deben de verse guapos, guapas, bonitas, acá, lucir lo que tienen, su cuerpo, su cara, sus peinados. Y si hay niños muy vanidosos y otros que no. O sea, si eres el ejemplo, ¿No?, y hay niños que me dicen: -¡Ay maestra, me gusta tu estilo!, pero qué, -¿Qué es mi estilo?, bueno pues así como vienes, como te vistes, entonces ese es un ejemplo, sí eres el ejemplo para los niños y tienes que estar al cien. Porque si no es la mamá, el papá, eres tú. Entonces hay que cuidar mucho eso. (E3:8)

Señala Anzaldúa y se evidencia en el discurso de la profesora que, se armó y quedó en la memoria, una imagen ideal de maestra: hermosa, sencilla, afectuosa, bondadosa, justa y abnegada. Por eso, se ha creado una imaginería (Anzaldúa, 2004) en relación a la docencia de educación básica como una actividad asociada

a la mujer y también a un saber práctico y no tan vinculado a las ciencias o disciplinas. Se alcanza advertir cuando les dice a los alumnos que es necesario que vayan limpios a la escuela, que huelan rico y para hacerlo, quien mejor que ella como ejemplo. Resulta complejo ver las significaciones que la sociedad le ha dado a la docencia, pero sobre todo, cómo las docentes, en este caso la profesora Zayle se esfuerza por asumir un rol y lo dice, cuando refiere a que si no es la mamá, es el papá o el maestro quien debe cumplir esa función, que quizá no es consciente, dejando un lado el currículum como posibilidad para mediar la enseñanza, yéndose a los saberes prácticos.

3.5 El dispositivo pedagógico-maternal

Para sostener la idea de dispositivo pedagógico-maternal, se retomarán las ideas que Anzaldúa vierte en relación a “El modelamiento del docente en educación básica por el dispositivo pedagógico” (2004). Al respecto advierte que, es necesario establecer la relación de las dimensiones involucradas tanto en la formación como en el “modelamiento” del docente de educación básica inmerso en un conjunto de prácticas, discursos, instituciones y demandas sociales que condicionan su labor y lo constituyen como sujeto de esta práctica social.

Se ha revisado en páginas anteriores cómo existe una serie de significaciones imaginarias acerca del rol maternal que debe desempeñar la mujer en la sociedad, que ha sido introyectado y desplegado por la profesora Zayle en su contexto y en sus prácticas, es decir, se traslapa con el rol de la maestra. Este rol, se constituye en la medida, dice Anzaldúa (2004) en que se inserta en un dispositivo, al que se le denomina “pedagógico”, que instituye una serie de prácticas, discursos y estrategias que responden a las demandas sociales de la educación básica. Y como en esas demandas está el hecho de que por ser mujer, a la profesora se le ha atribuido un papel del que tal vez, ni siquiera es consciente. Es decir, el de

mujer, madre y maestra. En ese sentido, he considerado recuperar la idea de Anzaldúa (2004) respecto al dispositivo pedagógico-maternal.

Lo denomino así debido a que no sólo, en el caso de la profesora se recupera el sentido pedagógico, sino que hace un cruce con elementos de un rol maternal para desplegarlos en el aula. La puesta en evidencia de sus prácticas, permite entender como su discurso está cargado de un sentido materno; un deberse al Otro, a procurarlo, a estar a su servicio y ser afectuoso (a). En donde además, para que se tenga éxito, busca estrategias que le han permitido tener al alumno en un sentido metafórico, en su regazo. Según Vázquez (2010), la función materna desde el punto de vista psicológico es la que satisface las necesidades nutricias, de sostén emocional y cuidados personales, “así, la maternidad se vuelve un lugar de poder y control de la mujer” (Vázquez, 2010:72) También lo he denominado así por la relación que se establece entre lo pedagógico y la idea del maternaje (Elizondo, 1999). En ese sentido, para Anzaldúa (2004) el Dispositivo pedagógico ponía de relieve el carácter estratégico de sus funciones; es decir, difundir prácticas, discursos científicos y sociales, que intentan establecer como legítimas y universales una serie de significaciones imaginarias que mantienen las formas de organización y regulaciones de los sujetos. Algo semejante ocurre con el Dispositivo pedagógico-maternal de la profesora Zayle, pues con él, pareciera que pretende transferir y legitimar a los alumnos; prácticas, discursos y las significaciones imaginarias acerca de sus roles de madre/maestra, de las cuales ha sido objeto.

Por eso señala que

“una de las maneras en que opera el Dispositivo pedagógico consiste en conformar y articular una serie de significaciones imaginarias en un saber que se instituye como proyecto social de verdad posible. Este saber se convierte en el espacio de “captura” de las significaciones de lo enunciable y lo visible en una sociedad en un momento histórico

determinado. Un saber socialmente sancionado y, a la vez, legitimado que se instituye en el currículo escolar” (Anzaldúa, 2004:358).

En ese sentido, el maestro, en este caso la profesora Zayle cobra un papel importante en su transmisión y legitimación porque es un sujeto de supuesto saber y eso lo inviste de autoridad.

Foucault (1983) distingue tres instancias presentes en todo dispositivo: el saber, el poder y la subjetividad. Así, el dispositivo pedagógico es “el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; que se encuentra articulado por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas... es la sistematización de las condiciones de racionalización, transmisión, reproducción y transformación de la cultura mediante un sistema regulado por instituciones educativas que se articulan en un sistema burocrático sumamente complejo” (Anzaldúa, 2004:56-57).

Va a constituir al docente en la medida en que éste haga suyas las significaciones, normas y prácticas que el dispositivo instituye sobre todo para la institución escolar. En ese sentido, el dispositivo pedagógico-maternal de la profesora devela en gran medida una demanda porque el alumno reconozca en ella el saber y el poder, sin dejar de lado su rol maternal, que procura y ve por los alumnos para que no estén mal informados.

Entrevistador: ¿Usted habla de esos temas con sus alumnos?

Entrevistada: Sí, claro que sí, y les digo, ah sí porque hace poquito vino una oficial (presidencia) y les dieron una conferencia, y... platicábamos, - Oigan, hace poquito tuvimos un problema un accidente de que estalló un... unos cohetitos acá y ya ves que platicaron C.E. (Se dirige a mí porque el día que platicaron acerca del acontecimiento, realicé una visita de

observación al grupo) díganme ustedes, quién se solidarizó con esa familia, se quedan, no pues nadie, ah, pero díganme ustedes, cuántos no, subieron imágenes de ese accidente, uta, no pues mucho, pero díganme quién se solidarizó, quién dijo órale vamos a organizarnos, así como fuimos buenos para subir las fotos, vamos a ver a esa familia, vamos a llevarle algo, quién, está bien o está mal. No pues que está mal, ah un accidente, al face, se está muriendo, al face, todo al face, y vean ¿Quién lo propicia? Pues lo papás que no están al pendiente, que les dan el celular, que les dan el internet y todo. Y la oficial les decía: -¿Quién trae mejor celular? No pues lo hijos, los papás ahí traemos una basurita, sí, mi hija igual me pide un celular, te lo has ganado, te lo compro, no pues que sí, ¿sí?, ¿segura? Y ¿para qué lo quieres? Para que al rato te estén acosando, te manden no sé cuántas imágenes pornográficas, es lo que quieres, adelante, te lo compro, y ya me dice: -No pues no. Y quieres internet ya aquí lo tienes, quieres ver algo en internet, dime, te lo busco, quien te va a informar bien. Lo mismo les digo a mis niños ¿Quién te va a mal informar? No pues nuestros compañeros, y quién te va a informar bien, así que ustedes saben lo que quieren, y ahí les digo a las niñas, ofrézcanse si quieren, qué les dijo la oficial, antes tardaban tres meses los secuestradores para raptarse a una niña, hoy, un día, es lo que quieren, en un día que se las lleven, mostrarles su cuerpo para que al rato las prostituyan, no pues que no, ¿entonces?, sigan mandando sus fotos así (E3:16,17).

El dispositivo pedagógico-maternal que despliega la profesora, responde también a las demandas de las instituciones; de la institución de la familia porque prevalece la idea de que la mujer que no acuerde con los patrones culturales establecidos de mujer pulcra, sensata, sale de la norma y por tanto representa una actitud subversiva. Su discurso deja ver claramente esta idea cuando dice que las niñas que posan para sus perfiles en las redes sociales no van con las normas establecidas para la mujer de la región del “Valle del Mezquital” incluso, aquellas que son la excepción de la regla, son consideradas como prostitutas. Además, responde también a las demandas de la institución magisterial al pensar que sólo los docentes pueden proveer el conocimiento en los alumnos. Tiene arraigada aún

la idea de que “el maestro se convierte en un modelo y guía de la enseñanza, de su buena preparación y de la programación adecuada que siga depende el cumplimiento de los objetivos educativos” (Anzaldúa,2004:59). El autor menciona que el dispositivo ha ido transformándose y adaptándose a las exigencias de la vida moderna. Pero pareciera que muchas significaciones y prácticas quedan como huella némica.

Por eso, la maestra asume aún la idea de proveedora, aquella que bajo un rol maternal puede proteger al alumno de los cambios en el mundo moderno. Esa idea, está investida de poder, porque como menciona Foucault (1988), el poder incita, induce, seduce; es decir, es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes como son los alumnos, “en otras palabras, es una formación estratégica que permite “conducir conductas” y actuar sobre acciones posibles” (Anzaldúa, 2004:72). Por eso se dice que constituye a los sujetos en este caso a la profesora Zayle a partir de los discursos que transmiten saberes, así como de las normas y rituales que establecen relaciones de poder, regulando sus prácticas.

Entrevistador: ¿Y los maestros que deben hacer para contrarrestar esta situación?

Entrevistada: ¡Ay! Pues en el caso mío, te digo, yo trato de concientizar sobre cualquier situación que se da en el salón, y pues como escuela yo digo que traer conferencias para concientizar un poquito a los papás, ¿Qué más puedes hacer? Te digo, a veces si te pasas, te tachan de malvado, de metiche, de que te quieres meter en su vida, por eso debes de ser bien estratégico en ese sentido (E3:19)

Y quizá concientizar a los alumnos sea una manera de ejercer poder sobre ellos. De decirles, en su rol maternal cómo hacer frente a la realidad en un mundo tan cambiante como el que habitamos. Pero también deja ver que su rol va más allá; es decir, se evidencia un entrecruzamiento entre el saber y el poder, pues en esta

relación educativa que la profesora Zayle establece con sus alumnos está tamizada por una tarea de transmisión y apropiación de un “saber”, pues el saber escolar según Anzaldúa (2004) conforma la versión de realidad que la sociedad instituye como “verdad”, en tanto que la presenta como única versión de realidad posible, “saber y poder se articulan: el saber, al presentarse como un conjunto de significaciones compartidas y sancionadas como “verdaderas”, induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que este saber permite ver y enuncia como “verdad” (Anzaldúa, 2004: 360). Así el poder se impone como una versión única de realidad. En ese sentido dice la profesora que es necesario valerse de estrategias que no repercutan en su integridad. Por eso, es necesario abrir un espacio para vislumbrar qué pasa en el vínculo que establece el maestro con el alumno.

3.6 Dar confianza y concientizar al alumno: el vínculo “trato de jalar, jalar”

El dispositivo pedagógico-maternal no se da en solitario o no es una tarea exclusiva del docente, pues el vínculo que se establece entre maestro-alumno es el elemento central del aprendizaje escolar, es aquí donde se ha vislumbrado que la profesora Zayle lo privilegia dejando de lado los contenidos curriculares. Pues su preocupación por ser la mujer, madre y maestra han rebasado el currículum para enfocarse a esta relación. En ésta, además de evidenciarse las normas que establecen los participantes, se deja ver “la concepción que el maestro tiene acerca de lo que es aprender y de cuál es su función como “enseñante” (Anzaldúa, 2004:36), en este sentido, pareciera que la profesora Zayle tiene la idea de que lo que los alumnos necesitan aprender son temas relacionados a un aprendizaje más experiencial, es decir, que los alumnos estén preparados para afrontar situaciones de orden cotidiano. Entonces, su función como enseñante se reduce a una preocupación más maternal por concientizar a los alumnos, eclipsando el rol de maestra relacionada con el saber.

Entrevistador: ¿Por qué es importante concientizarlos de esa manera?

Entrevistada: mmm... porque les haces saber cuáles son sus obligaciones de ellos, o sea tú dices: -Ellos piensan que nada más es de venir a la escuela, entro, se trata de estar en el salón, y este, hay medio que trabajo, y medio que lo hago, siempre les digo así, medio que trabajas y medio que lo haces y no aprendes nada. Entonces les digo, disfruta este tiempo que estás aquí, aprovecha que tienes una maestra aquí, que si tienes dudas te vuelve a explicar, yo te lo vuelvo a explicar de otra manera. Le entendiste así, ¿No?, le entendiste de otra manera. Así. Y les digo: -Entonces, ¿Tú cómo le tienes que pagar a tus papás?

-Yo aquí no vengo a perder el tiempo y a veces yo les pongo el ejemplo de mi vida, yo trabajo de lunes a viernes y de sábado a domingo también, entonces trabajo de lunes a lunes, no tengo ningún día de descanso..... y mírame, veme como ando, bien activa o dime si vengo con sueño, o dime si me vengo a sentar,

Entonces entran en la conciencia y dicen si es cierto, y ninguno se me queda sin trabajar.

Aunque diga que los concientiza para darles a conocer sus obligaciones, deja ver entre otras cosas: sus concepciones de enseñanza y aprendizaje que se derivan de las teorías implícitas que recuerda de su formación, mismas que como se ha evidenciado pasan a un segundo término, pues se enfoca más a los aprendizajes cotidianos que le permitan al alumno hacer frente a la vida. En ese sentido, como madre proveedora de esos saberes, la profesora, retomando a Filloux (2001), entiende de una manera diferente el deseo de aprender por parte del alumno, los deseos de ambos, no son equiparables Claude Raban advierte que el deseo del pedagogo se cruza con el deseo del alumno. “Lo que el alumno supone de su maestro, lo que desea en cuanto al saber, aquello por lo cual, justamente, se plantea como alumno, y lo que, como contraparte, el maestro sostiene de este deseo, por el mismo nombre que tiene, es decir, la manera en que hace intervenir

el saber para el alumno, son la condición necesaria y suficiente para que surja ese campo que llamamos escuela” (Filloux, 2001:27), así, podemos elucidar que el deseo de la profesora Zayle tiene que ver con un reconocimiento a su labor de madre/maestra. Por eso insiste en que aprovechen que tienen una maestra como ella, que les explica sus dudas y está para cuando la necesiten.

El despliegue de su dispositivo pedagógico-maternal en el vínculo maestro-alumno se evidencian las tres cosas mencionadas en párrafos precedentes: el saber, el poder y la subjetividad porque

“la relación maestro-alumno es un espacio en el que cada actor pone en juego su subjetividad de manera ineludible. Fenómenos como la identificación y la construcción de la identidad en los procesos de formación, el papel de los fantasmas en la dinámica educativa, así como la importancia del deseo en el aprendizaje y los vínculos transferenciales que se generan entre los actores educativos, son algunos de los procesos subjetivos que hemos analizado en torno a la dinámica relación educativa, ubicándola siempre en el contexto institucional y social en la que está enmarcada” (Anzaldúa, 2004: 39).

El mismo Anzaldúa (2004) enfatiza en que los vínculos cobran relevancia en la educación básica porque el magisterio está cargado más de docentes que son mujeres, agregando imaginerías en torno a la mujer y a la maternidad como la ternura, el cuidado materno, y se vislumbra también el de amistad hacia los alumnos, es decir, ser la amiga de los niños, todas estas reforzando las transferencias madre-hijo que se advierten en los centros educativos.

Entrevistada: Entonces le hablé muy fuerte esa vez, le hable fuerte y le dije que eran sus amigas y ve lo que hiciste, y le dije me has decepcionado, le hablé fuerte esa vez, yo creí que eras mi amiga, que éramos amigas y ve lo que hiciste, era muy grosera y nos dejamos de hablar, y después yo creo le entraron las palabras que yo le dije.

Le decía, qué estás mal de la cabeza o qué, no puedes hacer eso, y jaló a varias ¡eh!, si, ese día lo recuerdo mucho porque la maestra Alicia muy buena, la que es apoyo técnico ya, llevó a una psicóloga para que les diera una plática a todas, que no deben cortar su cuerpo, que no deben de comportarse así (E1:18).

Con lo dicho hasta el momento, se puede advertir ya, que el vínculo entre maestra-alumnos es conflictivo, pues están en juego las subjetividades, los deseos de ambos que no son equiparables. En esta relación conflictiva dice Filloux (2001) el niño tiene una necesidad de identificarse con el adulto, buscando un ideal del yo, en esta búsqueda, le pedirá que el saber que le transmite se apegue a su deseo de aprender, aunque tal vez no es de esta manera con la profesora Zayle, pues no existe un apego a ese deseo de aprender, los niños no quieren ser amigos del maestro, quieren y desean aprender. Por eso, el deseo del propio alumno corre el riesgo de ser capturado, rechazado y hasta destruido, el saber será para el alumno la propiedad del otro, de un maestro que extrae poder de ese saber.

Así, en esa relación conflictiva el maestro escuchará o no la expresión de las demandas del alumno, y algunas veces las utilizará para sus propios fines. Buscará a través de la seducción, el poder sobre el alumno. ¿Cómo? Volviéndose amiga de ellos. De esta manera, los niños le han de agradecer por lo que “hace” por ellos, pero... ¿En qué momento el alumno solicita la ayuda de su amiga-maestra? Quizá en ninguno, pero no debemos olvidar que hay un rol maternal anclado en las creencias de la profesora que le demandan cubrir un papel que tal vez no corresponda a las responsabilidades del docente. El deseo del maestro evidencia también su narcisismo.

Entrevistador: ¿Qué cree que ella recuerde de usted?

Entrevistada: Mmm, a lo mejor la manera en que la regañaba, la regañaba yo mucho para que se comportara, y platicaba mucho con ella y le decía:

¿Por qué me decepcionas o y creo igual la manera en que yo le enseñaba matemáticas, aunque no me he atrevido a preguntarle ¿oye qué recuerdas de mí? ¿Cómo maestra qué? Y ¿Cómo amiga qué? ¿No?, ¿Qué recuerdas de mí?

También hace poquito igual otra alumna que pasó a la prepa, apenas acaba de salir de la secundaria, igual me puso eso, ahorita la traigo en el celular porque como acabo de cumplir años entonces me manda: te extraño mucho y qué crees no me he encontrado otra profa como tú. Y ahorita que me dices, voy a preguntarle ¿No? ¿Qué haber dime? ¿Qué? ¿No? (risas). (E1:21)

En ese juego de deseos, que como hemos visto no es recíproco, el narcisismo de la docente queda develado, pues menciona que los alumnos le agradecen por haberlos concientizado, pero para llegar a ese agradecimiento tuvo que utilizar recursos de seducción y quizá hasta sanciones como el regaño para que “entraran en conciencia” al respecto Filloux (2001) señala que “los pedagogos saben que el maestro tiene una posición que le permite controlar la satisfacción y las gratificaciones del alumno; sancionando la manera en que los alumnos satisfacen las demandas que se les efectúan para satisfacer el deseo de dominio” (Filloux, 2001:56). También reconocen que los estudiantes no carecen de poder; en situación de satisfacer o no los deseos del maestro. Así, generalmente los maestros esperan que sus clases marchen bien al mismo tiempo que esperan del alumno su amor y su gratitud. Es decir, esperan que el alumno acepte el poder que el docente ejerce sobre él. Así, se puede decir que el campo pedagógico es complejo, pues es el lugar donde se establecen las relaciones de poder y las negociaciones y por supuesto, las transferencias.

Entrevistador: ¿Qué siente al saber que ayuda a sus alumnos?

Entrevistada: ¡Mucha satisfacción! C.E. (Lo dice con mucho entusiasmo), sí demasiada satisfacción, este, yo creo que porque te digo que tengo a mi niña también en esa edad y este, gracias a Dios mi niña me tiene mucha confianza, llega se acerca y oye mamita me pasa esto ¿No? Y este también, o sea te digo, yo trato con mis alumnos de ganarme su confianza y que tengan esa oportunidad de decirme: -Sabes qué, Maestra tengo esa duda. O el por qué , y sí, sí, sí, pues es lo que más trato de hacer con ellos cuando inicio un curso, ganarme su confianza porque es la etapa donde más tienen como que curiosidad por saber algo. (E2:13,14)

El discurso de la profesora que, el campo pedagógico es un lugar de relaciones de poder, de negociaciones y transacciones; por eso, ganarse la confianza de los alumnos es una manera de negociar con ellos su deseo, el ser reconocida y amada por ellos, pero esa negociación está tamizada por el rol madre/maestra. La maestra necesita sentirse respetada, eso la llena de satisfacción, sabe que ganarse la confianza del alumno es una forma de que ellos renuncien a su deseo de aprender por el de ella, que es también protegerlos y prepararlos en saberes cotidianos para que no sufran o no pasen por lo que a ella le ha tocado vivir. Por eso

“el vínculo maestro-alumno constituye un elemento central de transmisión en la escuela, a través de él se organiza y se lleva a cabo todo el aprendizaje. Este vínculo conforma campos de interrelaciones que se centran en procesos subjetivos que determinan en buena parte la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Entre los procesos subjetivos que se ponen en juego cabe destacar las relaciones transferenciales, así como las significaciones imaginarias que conforman la identidad y marcan las acciones de los sujetos educativos” (Anzaldúa, 2004: 40).

El vínculo, parafraseando al autor, se refiere a una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos y no sólo objetos sino personas e ideas, a partir de su deseo, sus fantasías y también incluye las significaciones imaginarias sociales.

La profesora establece una relación con los niños; percibiéndolos, los representa, y les dota de una significación a partir de sus saberes, pero también de sus deseos y fantasías. Esta elaboración que construye, sirve para establecer un vínculo con el objeto/alumno. Es un trabajo en el que intervienen sus procesos conscientes e inconscientes, los cognitivos así como los afectivos. Por eso, quizá para la maestra, por las experiencias que le han tocado vivir y por el rol que ha introyectado en esas significaciones imaginarias sociales, deja un lado el currículum para centrarse en lo que ella considera aprendizajes para la vida.

Entrevistador: ¿Qué les dice o qué les diría la maestra Zayle a sus compañeros en los CTE?

Entrevistada: ¡Ayyyy! Pues que sean así, como más preocupados por concientizar a los niños para la vida, si porque no todos van a ser profesionistas, aparte la convivencia, porque está muy marcado español y matemáticas, como que más enfocados en español y matemáticas. Convivencia sí, pero cómo yo estoy trabajando esa convivencia con mis alumnos, nada más llevo y vacío contenidos, porque así viene en mi planeación y pum, órale. ¡No! A dónde estoy metiendo yo esa parte de la convivencia, qué está pasando conmigo, cómo lo voy a lograr. Tengo algo, que dejar, porque pues nada más estoy atendiendo español y matemáticas, si va a aprender español, si va a aprender matemáticas pero bueno, ¿Qué va a ser el día de mañana de él? Que es lo que estamos viviendo en nuestros días a nivel nacional, mucha violencia, inseguridad y que he hecho yo como maestra, a lo mejor porque me ha tocado un poquito ser madre de familia y me preocupa qué mundo les va a tocar a mis hijas y ¿Quién ha pensado en eso?, hasta ahorita en los CTE nadie, todos nos enfocamos que, el niño fulanita de tal tiene este problema de lectura y tiene este problema en matemáticas, pero... quién ha dicho, el niño fulanita de tal tiene este problema porque..... vive desintegración familiar, cómo podemos atender esta situación. Si metemos casos como es, pero.... Solo decimos: -Ah pues hay que solicitarle que le den el desayuno gratis en COPUSI y hasta ahí, ya está resuelto su problema de alimentación ¿No?, pero quien se ha metido a platicar con él de lo que siente, de lo que piensa,

¿No? Nadie, nadie se ha metido en eso, si tenemos a un niño en quinto grado que lo veo (abre los ojos) así como tremendo que está llamando la atención, pero ese niño está llamando la atención porque tiene algo, tiene muchos problemas. (E3:24,25)

El vínculo que establecen, permite elucidar la preocupación de una madre/maestra por el panorama adverso al que se pueden enfrentar los alumnos, en ese sentido, privilegia más las formas de concientizar al alumno para la vida, dando mayor importancia a esta creencia por encima de los contenidos académicos. Su angustia, quizá tamizada por las experiencias vividas en su “aventura” (ver capítulo 1), se agudiza al pensar que no todos los alumnos van a terminar siendo profesionistas y que por eso, no sólo se deben privilegiar las asignaturas de español y matemáticas en el aula, sino que los docentes deberían trabajar temas relacionados con la convivencia, con estrategias que mejoren las relaciones entre los alumnos y los preparen para la vida, los concienticen dice ella. Al respecto, Ianni (2002) señala que la escuela al asumirse como institución educativa es por tanto una formación social en dos sentidos: primero porque se forma y configura a partir de la sociedad, y segundo; porque a la vez expresa a la sociedad, en ese sentido, la preocupación de la profesora se agudiza cuando logra advertir la crisis que la sociedad enfrenta y por tanto, el papel del docente es para ella necesario, pues es él quien logre mediar y proporcionar a los alumnos herramientas para los distintos embates.

La escuela a partir de la precisión que realiza sobre la enseñanza de la convivencia, y de acuerdo con Ianni (2002) debe generar, facilitar y promover tiempos y espacios en donde el alumno se exprese a través del diálogo y la discusión, el análisis y la reflexión su sentir.

Entrevistador: ¿Qué implica concientizar a los alumnos?

Entrevistada: pues eso... que no... que no tengan implicaciones ¿no? Que escuchen, que vean, que se acerquen si tiene alguna duda, algunas preguntas, que les tengan la confianza a sus papás para contarles lo que les sucede, y que las acciones que lleguen a tomar las hagan con responsabilidad, yo no digo que no lo hagan, sino que lo hagan con responsabilidad, y también en los libros vienen preguntas que los hacen tomar decisiones, y sí se les quedan bien marcadas, por ejemplo ¿de quién pueden recibir información?, no que de los papás, ¿y si le pido información a un amigo?, no pues no sería lo correcto ¿por qué? Nombre, los empiezas a... a... este, a preguntarles a ver y por qué, híjoles, no a ella no porque es muy mala amiga, muchas veces da malos consejos, y lo que te diga de ella y luego de ella y al final, no toma las mejores decisiones. Y empieza la conciencia, y así, es como vamos haciendo conciencia con ellos. (E5:20-22)

No es una tarea sencilla concientizar a los alumnos, porque no sólo se están diluyendo los deseos por aprender por parte de él, ya que cobran mayor relevancia los de la docente, además se vuelve a evidenciar el reconocimiento que busca la profesora, el deseo de ser amada, de que los alumnos en esa conciencia se acerquen a ella para que le cuenten sobre situaciones de su vida cotidiana, eclipsando el contenido escolar, aquellos saberes que acerquen a los alumnos al conocimiento. Tyler (1982) advierte que “si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas. Esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes” (Tyler, 1982:9). Pero pareciera que para la profesora las prioridades están focalizadas a concientizar a los alumnos y acercarlos a ella, pero ¿Dónde queda el contenido curricular?

Tyler (1982) enfatiza cuando dice que todos los aspectos del programa son en realidad, medios para alcanzar propósitos básicos de la educación, que en el caso

de la profesora se diluyen, pareciera entonces que no hay claridad acerca de éstos. Y es que no sólo se trata de tomar los propósitos de manera indiscriminada, hace falta más que eso, es necesario tener una filosofía amplia de la educación, poseer teorías acerca del desarrollo del niño, sobre el contexto, la enseñanza, el aprendizaje y muchas más. No es un trabajo que cese, pues en este proceso la reflexión de la práctica es un proceso indisoluble. Pero no se trata de culpabilizar, más bien de comprender cómo se han tejido una serie de imaginarios alrededor de la profesión docente que más adelante se explicarán.

No es fortuito que mencione, al referir a lo que implica concientizar a los alumnos un “hacer” con responsabilidad. Es decir, una repetición y actualización de actitudes, deseos y fantasías experimentadas anteriormente, sobre todo porque recapitulando lo escrito hasta ahora, se han advertido pasajes difíciles en la vida de la profesora que la vinculan a su rol de madre/maestra y que por tanto, al estar con un grupo de alumnos, queda expuesta a su infancia (Filloux, 2001).

Entrevistada: este, y cuando exponen, , los errores que cometen, que se vean más los aciertos y decirles mira: tienes que hacerle así y así, o sea motivarlos porque a lo mejor siento que me identifico no sé, como que hay algo, hay algo (risas) fíjate que este, estuvimos en un curso hace tiempo, dos tres ciclos, y comentaban eso, y yo decía, al menos en lo que yo viví, fíjate si es cierto, la experiencia que yo viví si es cierto, como maestro, parte de lo que tu viviste, o de tus vivencias, como que te marca ¿no?,

Porque así te lo enseñaron o porque así es, pero si tu tuviste un maestro que enseñó bien, yo siento que parte de esto, tratas de jalar todo tu grupo, no dejar al que es tímido, grosero, por algo es así, como que los tienes que jalar, jalar. (E1:14)

En la relación maestro-alumno los vínculos se dinamizan, y hacen surgir muchas veces lo experimentado en la infancia, y es el caso de la profesora Zayle cuando reconoce una identificación con los alumnos por las experiencias vividas que

marcan. Por ejemplo dice Anzaldúa (2004) que suele pasar que un alumno al relacionarse con sus maestros repita vínculos que ha sostenido con otras figuras de autoridad como sus padres o profesores de otros grados académicos, estos vínculos pueden ser de sumisión o rebeldía, de respeto o agresión. Por eso ella trata de jalar a sus alumnos, que el vínculo sea de sumisión para que puedan respetarse. Pero también señala que la transferencia “no es una mera repetición de “lo mismo” que ocurrió en el “allá y entonces” en el “aquí y ahora” es más bien una re-producción (una producción que al volverse a hacer, es nueva) de una escena (fantasmática) movida por el deseo que insiste en repetirse” (Anzaldúa, 2004:361) pero al hacerlo en el ahora se recrea; resinifica la escena transferida. Existe también una necesidad de re-petición, de insistir en una petición, es una demanda movida por el deseo y por tanto se busca satisfacer ese deseo, o re-producir la escena imaginaria de satisfacción.

Por eso para ella es tan importante partir de lo que vivió, de sus vivencias, de sus experiencias, de sus creencias que tiene acerca de la enseñanza, así, de acuerdo con Castoriadis (1997) se puede decir que las creencias tienen una parte imaginaria. Porque ella, a partir de lo que ha vivido, otorga de igual manera una serie de significaciones imaginarias acerca del rol docente, y en este, de la manera en cómo relacionarse con los alumnos. Aludiendo los resultados a los aprendizajes que los niños adquieren “estas significaciones imaginarias mueven transferencias narcisistas a partir de las cuales los alumnos son colocados como “espejos” de quienes se espera “reflejen” la imagen idealizada del maestro” (Anzaldúa, 2004:363), buscando el reconocimiento y la gratitud por parte del niño.

Entrevistador: ¿Qué avances o qué ha visto?

Entrevistada: Pues en los puros aprendizajes, los aprendizajes porque parto de sus experiencias, a ver qué pasa contigo, muchas veces me trato de acercar y preguntar a ver ¿Qué pasa contigo? a ver, como que les empiezo a dar confianza, sabes qué, yo también sufrí, yo también sufrí

mucho, a mí también me pasaron muchas cosas, entonces haz de cuenta que como que dicen ¡ah!, y ya como que te los vas ganando.

Para la profesora Zayle la transferencia debe basarse en las experiencias vividas, según ella como una manera de acercarse a ellos y de evitar que pasen por situaciones dolorosas como las que ella vivió. Pero quizá partir de las experiencias sea también una estrategia de seducción para que el alumno tenga confianza al docente, como dice ella, una manera de ganárselos.

Es complejo elucidar el vínculo entre maestro-alumno y sus implicaciones, sobre todo porque “cobran también particular importancia las significaciones imaginarias que constituyen la identidad del docente, y la manera en que ésta influye en el vínculo que establece con sus alumnos en su práctica cotidiana” (Anzaldúa, 2004: 42).

3.7 Tocarlos en el corazón y en la mente: un imaginario alienante

Analizar los aspectos subjetivos que determinan la práctica de la profesora Zayle, permite comprender que muchos de los vínculos transferenciales de ella están tamizados por las significaciones imaginarias que han conformado su identidad y que han sido delegadas a la figura del maestro a través del tiempo. Un estudio que realiza Zúñiga (1993) da cuenta de las demandas que la sociedad delegaba tanto al normalista como al maestro; el guía, el consejero, aquel que transmite moralidad, el amoroso, y que quizá no se ha puesto a pensar si realmente le correspondían al docente esas funciones, pero no se rechazaba tal fantasía, antes bien, no sólo la asumía, sino la reclamaba para sí. La gratificación narcisista provocada por figurarse como el responsable de los destinos de la grandeza o fracaso de los seres humanos es enorme, es como ser el administrador de la justicia. Es decir, la maestra, al concientizar a los alumnos y que ellos le agradezcan, la convierte en responsable de sus destinos

“estas significaciones pasan a formar parte de la identidad del docente y desde ella establecen vínculos particulares con su práctica y con sus alumnos. Por ejemplo, buscando satisfacer la misión de *apóstol* y *misionero*, el docente se puede asumir como “encarnación” misma del “deber ser”, convirtiendo su acción educativa en un adoctrinamiento moral que no admite cuestionamiento. Este tipo de significaciones imaginarias mueven transferencias superyóicas y narcisistas” (Anzaldúa, 2004:42).

Así las fantasías de dejar huella en los alumnos y ser recordados con gratitud por ellos, como lo da a entender la profesora conforman y agudizan el anhelo narcisista, no sólo para ser reconocidos, sino trascender en el recuerdo (Anzaldúa, 2004), y este es uno de los principales alicientes que hacen que el docente se sienta motivado en su trabajo y encuentre un gusto por la docencia, aunque puede resultar complicado, pues no sólo debe luchar contra sus propias significaciones imaginarias sino contra las que la sociedad ha construido alrededor de su trabajo.

Entrevistada: Por qué me tocan estas situaciones?, te digo esa niña era tremenda, y te retaba, pero comencé a hablar con ella, y a veces me quedaba yo con ganas de llorar y yo decía ¡ah! ya por lo menos logré algo con esta niña y hasta la fecha, hasta la fecha me manda por el face y me dice: profa, cómo está, y luego me dice, a mí me gustaría una profa como tú, le responde: y qué o cómo (risas) o sea cómo. Ay profa pues ya sabe. Chamaca. (E1:19-20)

Se insiste nuevamente en advertir la manera en cómo la maestra se asume como mesías, cuando quizá la función del docente sea sólo hacer la mediación del currículum, pero como se ha dicho, el vínculo entre maestro-alumno es el elemento central del aprendizaje incluso por encima de los contenidos académicos. Que las significaciones imaginarias están presentes, porque “A través de las transferencias superyóicas el docente puede ocupar el lugar de esta instancia moral para sus alumnos y en consecuencia los estudiantes repiten ante

él la ansiedad, el temor persecutorio, el sentimiento de culpa y de inferioridad que experimentan ante su propio superyó” (Anzaldúa, 2004:42). Las transferencias narcisistas hacen que el docente se ubique como una figura idealizada y que se refuerce por el imaginario social. Por eso los alumnos son vistos como un espejo que refleja lo que el maestro es.

Estas significaciones imaginarias son más expuestas en el caso de las mujeres maestras, pues de ellas se espera más, que sean tiernas, delicadas con los alumnos, que les brinden amor y cariño, un cúmulo de poderes fantaseados delegados al maestro e interiorizados por ellos.

Entrevistador: ¿Y qué compromiso social asume la maestra Zaile?

Entrevistada: ¡Ay! Bueno personal y a lo mejor yo digo, sin meter a mis compañeros, lo que yo puedo hacer por ellos, lo que yo les pueda dejar porque también es difícil estar lidiando con todos mis compañeros, cada quien es un mundo y es difícil hacerlos cambiar, y muchos dicen: -Ay yo no me preocupo, yo a lo que vengo y para lo que me pagan, ¿No? Y es lo que hacen, a enseñar, lo demás a mí no me interesa, yo no quiero tener problemas, entonces, al menos los grupos que yo llego a tocar, también los llego a tocar en el corazón y en la mente, eso es lo que hago (E4:26).

En ese sentido dice Zúñiga que “las creencias que el maestro tiene sobre su misión redentora, le hacen suponer que tiene el derecho de imponer su poder, su saber y sus deseos a quienes son sus alumnos y exigir que éstos renuncien a los propios. Por ello, la creencia del maestro acerca de su misión mesiánica desplaza a la función simbólica, pues en lugar del conocimiento se instala en el grupo escolar un imaginario compartido que somete a maestros y alumnos a sus fantasmas inconscientes” (Zúñiga, 1993:27). Así su deseo es también, tocar a los alumnos en la mente y en el corazón, aunque no sea una demanda precisa del estudiante sin embargo, para ser aceptados por la profesora, los alumnos asumen

constituirse en un buen grupo con una madre/maestra que les provea de las condiciones propicias de un hogar.

Al respecto Zeichner (1993) advierte que muchos programas actuales sobre el desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento escolar, pasan por alto los conocimientos y experiencia de los maestros, esto se traduce a que muy pocas veces se le ha visto al profesor pensar sobre su papel. Por esa razón, dan por hecho que su trabajo en el aula se limita a la transmisión de saberes tamizada por un papel de apóstol, así “los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia, de manera acrítica esta realidad cotidiana de sus escuelas (...) con frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros” (Zeichner, 1993). No son suficientes las creencias sobre la profesión de enseñar ni un número reducido de teorías. Es necesario que además de una buena preparación y formación continua, el profesor reflexione su hacer.

Poner en relieve la aproximación al Pensamiento de la profesora Zayle, a través de la configuración de sus Creencias sobre la profesión y Teorías implícitas constituidas por sus experiencias personales y profesionales vividas, deja ver la idea mesiánica de la labor docente a través de la actuación de sus roles de mujer, madre y maestra; la importancia que ha tenido el contexto sociocultural, el tipo de formación recibida y cómo estos procesos de pensamiento influyen en su conducta y la determinan.

Finalizo este capítulo con una reflexión que hace Zúñiga (1993) y que me parece pertinente “sólo en la medida en que la sociedad, los maestros y los profesionales de la educación establezcan cuáles son sus temores, fantasías, deseos, que están presentes en lo que ponen y proyectan en la figura de los maestros y del saber escolarizado, podrán actuar y acercarse de manera menos compulsiva a la escuela y a la educación. Ese día, los lugares de exaltación de la norma: las

normales, desaparecerán; los falsos mesías también, los redentores dejarán de culpabilizarse y de culpabilizar a los demás” (Zúñiga, 1993:31).

Reflexiones finales

El trabajo que aquí se concluye, permite a través de la voz de los otros y un esfuerzo por recrear la teoría que se ha vertido en relación al objeto de estudio, realizar un acercamiento al Pensamiento de la profesora Zayle para dar cuenta de sus creencias y teorías implícitas sobre la profesión, desplegando su rol maternal tamizado por una serie de significaciones imaginarias otorgadas a la docencia, a la mujer y a la enseñanza. En ese sentido, se pudo develar en el discurso, la manera en cómo la maestra actúa dentro del aula.

En parte fue también, una manera de atender a mis inquietudes en relación a lo que los docentes piensan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues mis años en el servicio docente, incluso desde mi preparación profesional me han dado la posibilidad de reparar en la manera en cómo el docente de educación primaria moldea el currículum oficial. Mis conclusiones empíricas hasta entonces, develaban que gran parte del actuar, se fundamentaba en las experiencias que los maestros habían tenido en el contexto social y cultural. Pero no fue sino hasta la realización de esta tesis, cuando pude darle nombre a las cosas. Después de la revisión y análisis del que se convirtió en dato empírico proporcionado por la profesora Zayle en las entrevistas y observaciones, pude dar nombre al cuerpo de creencias y teorías implícitas que acompañan a los enseñantes.

Pero estas creencias y teorías, estaban tamizadas por una serie de significaciones imaginarias acerca de la profesión de enseñar y que, al estar el objeto de estudio delimitado en la región del Valle del Mezquital, también se referían a los roles de la madre/maestra, esto hacía un poco más complejo su abordaje, pero no imposible.

En ese momento me movía la mayor parte del tiempo a través de hipótesis que formulaba, pero la consulta de referentes bibliográficos y el contraste con el dato empírico, me permitió arribar a los primeros hallazgos y continuar con la comprensión del fenómeno que estaba frente a mí.

Por eso considero que hoy en día se requiere de docentes preparados, con un repertorio amplio de conocimiento que le permita sobrevivir al embate de las transformaciones que demanda nuestra sociedad. Un hallazgo importante que se advierte en esta tesis, tiene que ver con la formación de los futuros profesores. Y es que la educación, sobre todo en nuestro país, siempre se ha visto vulnerada por las demandas que se han requerido a través del tiempo, muchas de éstas, se han sedimentado en las representaciones de la sociedad, otorgando significaciones imaginarias a la labor docente. Alrededor de la misma se ha construido un deber magisterial altamente irracional, que parece responder a representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, estudiantes y maestros normalistas tienen y proyectan sobre la profesión docente; es decir, se mueven y se constituyen dentro de un imaginario heredado y llevado al plano de la práctica.

De lo anterior, la profesora asume un conjunto de creencias acerca de la profesión docente. Así, es preciso indicar que, de acuerdo con Catoriadis (1997) las creencias tienen una parte imaginaria, por tanto, las que posee y ha construido la docente sobre la profesión de enseñar, se han reforzado por las condiciones sociales, culturales y económicas de su contexto de procedencia, mismo donde ahora labora, por eso precisa que es necesario partir de las experiencias vividas, pues como se señaló en la tesis, las creencias son personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos que históricamente se ha elaborado y transmitido través de la formación y en la práctica, como dice De Vincenzi (2009) son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales, que en el caso de la profesora ha ido construyendo a lo largo de su vida, por eso, en esta tesis se rescató “la aventura de vida” como lo denominó ella, para dar cuenta del cuerpo de creencias que posee en relación a la profesión.

De esta manera, se sintetizan algunas creencias como las siguientes: un deberse al otro y al hogar; como maestro, ser proveedor de cariño y protección; partir de

las experiencias permite ser empático con los demás y enfrentar los problemas que se presenten; mirar a la docencia como una oportunidad para mejorar las condiciones socioeconómicas; creer que la vocación es algo que se adquiere en el desarrollo de la profesión; lo que se vive en la infancia puede marcar al individuo social y académicamente; así como creer que mucho de lo que sabe el maestro se adquiere en la práctica.

Partir de las creencias sobre la profesión, dio la posibilidad de entender que la aproximación al pensamiento de la profesora Zayle, no debía pasar por alto sus representaciones implícitas o teorías implícitas sobre la profesión y la enseñanza. Pues como se abordó, el aprendizaje implícito no intencional o inconsciente se origina de igual manera en las experiencias personales y en una educación informal, muchas veces obtenidas por medio de la observación de los otros o compartidas con los otros, enfocadas más en un saber hacer, es decir, de naturaleza procedimental. Son teorías porque tienen un sustento en los aportes que en el ámbito científico o educativo han elaborado y por lo tanto se sustentan en leyes o principios. Como las que evidencia la maestra: la teoría directa en la que el alumno debe buscar las soluciones a los problemas que se le presenten; la teoría constructivista y la teoría del aprendizaje experiencial.

La tesis también permitió reconocer que, a pesar de las brechas que puedan existir durante la formación profesional, las escuelas Normales también habilitan un conjunto de teorías implícitas sobre la enseñanza. A este respecto podríamos preguntarnos ¿Cómo se aprende a enseñar? Una parte de esta pregunta se contestó en un capítulo de la presente tesis, cuando se hizo referencia a los aportes de Davini, 1995 quien reconoce que la socialización profesional permite al docente adquirir y desarrollar un cuerpo de conocimientos y teorías en relación a la enseñanza. Es a partir de la permanencia cotidiana en la escuela donde la profesora ha moldeado comportamientos, modos de pensar y valorar a sus alumnos.

En este sentido, la profesora considera que el alumno debe ser capaz de buscar soluciones a los problemas que enfrente en la sociedad, que debe construir su conocimiento a partir de sus experiencias anteriores. Aunque tal vez para ella es primordial construir esos conocimientos no sobre una base académica, sino sobre una base cotidiana; es decir, el alumno desde sus teorías implícitas ha de tener la habilidad para hacerle frente a los problemas que demanda un contexto tan adverso para ella, como el Valle del Mezquital. Así, hace una conexión entre sus experiencias vividas y lo que los alumnos pueden vivir, por tanto considera esencial prepararlos para la vida aunque sólo se advierta en el discurso.

Por eso, considero que se necesitan profesores que constantemente transformen sus creencias y teorías acerca de la profesión de enseñar “la enseñanza en todas las partes debe ser una profesión y, como tal, evolucionar de forma constante” (Hargreaves y Fullan, 2014:107). Por tanto, las escuelas formadores de docentes necesitan también cambiar y alejarse de los imaginarios existentes para construir nuevos.

Como se develó en esta tesis, las significaciones imaginarias existentes en torno a la profesión y a la mujer, han tamizado y configurado la tarea de la profesora Zayle, al grado de asumirse como la mamá de los alumnos. Tal vez no se pueda desdibujar esa idea de una vez y para siempre, porque como ha sido una construcción social-histórica, llevará tiempo. Lo que importa y es algo que realizo en este trabajo, es hacer visible esas construcciones que ha introyectado la profesora. De tal manera que al revisar históricamente el papel de la mujer en la sociedad y en el magisterio, se pudo advertir el peso que contiene el imaginario social sobre ella. Y al docente además de conferirle un supuesto “saber”, se le ha otorgado un supuesto “deber”; es decir, el que debe cambiar y transformar a los niños, el maestro todopoderoso, el mesías de la educación, que constituye su imaginario alienante.

Asumirse como la madre/maestra no siempre resulta favorable en el quehacer educativo, sobre todo porque aborda a los alumnos con toda la personalidad, como dice Filloux (2001), con sus conflictos presentes, pasados y lo que fue la escuela para ella. Así, al presentar avatares en la infancia/escuela, trata, en su rol maternal de proteger a los alumnos y concientizarlos para que no pasen situaciones como las que vivió. Y una vez más, se eclipsa el currículo formal porque la tesis permitió también, dar cuenta de que lo que los alumnos desean no es a la profesora, sino el conocimiento, en ese sentido, ella tiene la idea de que los niños debería sentirse agradecidos de tenerla junto a ellos; una madre/maestra que los oriente y prevenga ante las vicisitudes que demanda la sociedad.

El vínculo que se establece entre ella y sus alumnos es complejo, pues se convierte en múltiple porque está frente a un grupo de alumnos con subjetividades distintas, considerando lo que cada uno le pueda representar y porque es una relación de ida y vuelta; es decir, el sujeto en este caso la profesora manda imágenes y el alumno a su vez también le devuelve, en este sentido, el vínculo diluye en buena medida el aprendizaje del curriculum oficial. Otro hallazgo importante, guarda relación con un deseo de reconocimiento y que quizá puede no ser tan ajeno a otros profesores. Pues por naturaleza todos necesitamos ser reconocidos, pero en ocasiones se alimenta de las “falsas” ideas que se han creado en torno al docente. Estas “representaciones inconscientes” (Adorno, 1973), se instalan en la colectividad y se transmiten en el inconsciente creando concepciones erróneas acerca de lo que es la docencia.

En este sentido, la profesora Zayle, en el despliegue de sus roles maternales, a través de un dispositivo pedagógico-maternal creando una imagen de protectora, de aquella que puede proveer al alumno de herramientas para enfrentar la vida. Por eso, enfatiza Adorno (1973), la clave de un cambio radical reside en la sociedad y en su relación con la escuela. Pero no por eso la escuela es solo un objeto. La escuela debe cumplir su misión, a ello ayuda el que tome conciencia de la ominosa herencia de representaciones que pesa sobre ella.

Parece entonces, que la profesora Zayle aún no toma conciencia de su relación con el conocimiento, es decir, de lo que constituye en sí la docencia, porque ya lo advierten Hargreaves y Fullan, 2014, no basta con que se tenga un buen corazón para ayudar a los otros, es necesario que el docente reconozca sus carencias, se vuelva un profesional que reflexione su hacer y procure en todo momento el conocimiento. Pues los tiempos que vivimos, demandan del docente nuevas destrezas, “además de impartir conocimiento y aprendizaje a sus alumnos, el profesor debe ser catalizador de nuevos conocimientos. Se necesita también que la enseñanza en todas partes sea considerada como una profesión, que evolucione de forma constante para no llevar como huella némica esas imágenes deformadas y contradictorias. Que reflexione y se pregunte acerca de su labor; ¿Qué lo mueve a ser profesor? ¿Qué goce encentra? ¿Qué temores vive? ¿Cuál es su relación con el poder y cuál con el saber? ¿Cuáles son sus creencias y sus mitos? Etcétera.

Las reformas que pretenden resistir a los embates del cambio que viven las sociedades como la nuestra, han propuesto y modificado los planes y programas de estudio, así como los libros de texto, incorporando las demandas que en el ámbito del conocimiento se gestan, como el enfoque constructivista bajo el cual fue formada la profesora. Pues se evidenció en el discurso de la profesora una preocupación por querer formar a sus alumnos bajo este enfoque, aunque faltó dar cuenta sí la práctica que desarrolla es equiparable con éste. Por tal motivo, considero que la presente tesis, desde su construcción, permite nuevas vetas de investigación a partir del trabajo de campo.

En ese sentido, se dejaron también aspectos que guardan relación con: las problemáticas que enfrentan con padres de familia y cómo la profesora y el director conciben esta relación como compleja. También se tomó la decisión de dejar de lado aspectos concernientes a las emociones docentes, a pesar de que se consideran en el último capítulo, tiene más relación con el imaginario social.

Considero que abordar el vínculo como una categoría, posibilita la apertura de nuevas investigaciones. Por su complejidad no puede acotarse, se requiere de un trabajo más detallado que dé cuenta de las transferencias que se gestan en la relación entre la profesora y sus alumnos; cuáles son las imágenes que ella manda y cuáles recibe de ellos; cuáles son las demandas y expectativas que los niños tienen de su profesora, así como las relaciones de autoridad que se puedan advertir. Un aspecto más y quizá, el seguimiento de esta investigación sería develar los significados y sentidos que la maestra le da al aprendizaje y a la enseñanza y el que le dan los padres de familia en el contexto donde se inscribe la investigación.

Asimismo, se podría profundizar más la cuestión cultural del contexto en donde se inscribe el trabajo de campo, pues sólo se tocó lo relacionado a la configuración de la profesora en esa región en donde prevalece un patriarcado exacerbado, pero se dejaron de lado aspectos relacionados a la cultura institucional de la región; relación entre maestros, padres de familia, alumnos y la comunidad en general. Así como los problemas políticos que existen en el municipio y que repercuten en el aula, según lo refiere el director en algunas entrevistas.

Es importante advertir que, esta tesis la asumo como un trabajo sobre mí mismo, pues se constituyó como un conjunto de recuerdos de lo que he sido y he hecho en mi trayectoria como docente. Este reconocimiento, me sitúa como un espejo frente a ella; refleja mis creencias y teorías implícitas sobre la profesión. Y aunque no asumo un rol de madre, quizá muchas veces me reconocí como el padre/maestro que podía dejar a un lado el currículum formal para enseñarles a mis alumnos situaciones de la vida cotidiana.

Por eso considero este proceso de investigación formativo, porque me dio la posibilidad de pensarme a través de la profesora y re-plantear mi situación frente a los otros, frente al alumno. Me otorgó la posibilidad de ver pasar el negativo de mi vida como profesor de educación primaria en un sentido amplio y de autocrítica.

El reconocer lo que he sido como docente, me permite también tener una sensación de bienestar, pues si no hubiera llegado con la profesora Zayle, difícilmente estas letras se plasmarían y me estuvieran dando la posibilidad de pensarme. En un primer momento, considero que esta es una de las aportaciones más grandes que pude haber hecho, una contribución hacia mi persona que, seguro estoy, me permitirá realizar mi trabajo como docente desde una perspectiva diferente, ver la realidad educativa desde múltiples aristas.

Aunque también esta tesis contribuye al campo educativo como una manera de pensarse a través de la profesora Zayle. Muchas veces, por las demandas propias de la labor docente, se tiene poco espacio para reflexionar acerca de la manera en que nuestras prácticas impactan en los alumnos. Es casi nulo el tiempo en que un maestro cuestiona su rol o se pregunta ¿Cómo se aprende a enseñar? Mirarse a través de este documento, da la posibilidad de re-pensar la práctica docente y reconocer que para tener prácticas exitosas, se necesita privilegiar más el currículum formal, mismo que muchas veces queda diluido por nuestras experiencias de vida.

FUENTES

FUENTES PRIMARIAS

Entrevistas:

Profesora 6º "A" Zayle Santiago. Septiembre del 2015.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Theodor (1973) Tabúes relativos a la profesión de enseñar. Pp. 64-79. En Consignas. Amorrortu: Buenos Aires.

Antolín, Francisco. (1989) Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Barcelona, 21-26 de agosto de 1989/ publicadas por Antonio Vilanova.

Anzaldúa, Arce Raúl. (2004) El modelamiento del docente de educación básica por el dispositivo pedagógico. La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. En La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder UAM-Xochimilco. México.

Apple, M. (1989) Enseñanza y trabajo de las mujeres. En Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona Paidós/MEC.

Bajtín, Mijail (1997) "Autor y héroe en la actividad estética" 82-137. En Mijail M Bajtín (1997) Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos. España: Anthropos.

Bauch, P.A. (1984): El Impacto de las Creencias Instructivas de los Maestros en su Enseñanza: Implicaciones para la Investigación y la Práctica, documento presentado en la reunión anual de la A.E.R.A., Nueva Orleans.

Bauman Zygmunt. (2008). Prologo Los retos de la educación en la modernidad líquida. Pp. 9-45. Gedisa, Barcelona.

Bleger, José (1996) “El grupo como institución y el grupo en las instituciones” en René Kaës y otros. La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico. Buenos Aires, Paidós. Pp. 68-83.

Bourdieu, Pierre (1997) “Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción” pp. 23-40. En: Capital cultural, escuela y espacio social.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2002)

Bustamante, Jorge (1997) “Introducción” y “Descubrimiento del tema” 9-104 en Ibid. Cruzar la línea. México F.C.E.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 709–725). New York: MacMillan.

Caram, Gladys (2011). Vínculo Educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Carlino, Paula (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés.

Catoriadis, Cornelio (1989) "Introducción" y "La institución y lo imaginario primera aproximación" en La institución imaginaria de la sociedad. Tomo 1. Barcelona Tusquets Editores. Pp. 7-13 y 197-285.

Clark, Ch. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes. (pp. 444-543) En: La enseñanza de la investigación III. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós.

Corvalán, Alicia (1996) "2. Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional" en Ida Butelman (comp) Pensando las instituciones. Buenos Aires. Paidós. Pp. 40-76.

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990) "Introducción: Las restricciones a la acción colectiva", "Capítulo 1. El actor y su estrategia" y "Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada" en El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva. México: Alianza Editorial Mexicana. Pp. 13-31, 35-53 y 54-75.

Davini, M. (1995) Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas. En La formación docente en cuestión. Política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires, pp. 77-98.

De Beauvoir, Simone, *El Segundo Sexo*, Buenos Aires, Editorial Contemporánea, 2009.

Delory-Momborger, Christinne. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm 62, pp. 695-710.

Demetrio, Duccio (1995). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Paidós, Barcelona.

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, vol. 12, n. 2, 87-101. Web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006> (05/2011).

Dodera, M., Burroni, E., Lázaro, M. Y Piacentini, B. (2008). Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Premisa* 10 (39), pp.5-16.

Elizondo, Aurora (1999) *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. Editorial Itaca. Pp. 213

Erickson, Frederick (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación*. Pp. 195-302. Barcelona Paidós.

Fernández Lidia, (1994) 1. Introducción. Las instituciones. Protección y sufrimiento. En *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós. Pp. 17-30.

Ferreira, Marjorie y Mendes, Adair. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de autoformación de maestras que enseñan matemáticas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, núm 64, pp. 171-193.

Ferry, G. (1990) “Adquirir, probarse y comprender” y “Las metas transformadoras” en *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Mexicana, México, pp. 65-85 y 87-110.

Filloux, Jean-Claude. (2001) El juego de los deseos (27-42) poder y grupo (55-67) en Filloux, Jean-Claude. Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva visión.

Flores, Juan Antonio; Díaz, Rafael (2010) “Emociones en el etnógrafo: equipaje y destrezas difíciles en el campo y en la escritura”, in L. ABAD; J. A. Flores (dirs.) Emociones y sentimientos. Enfoques interdisciplinarios, Cuenca, Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Gil Lozano, Fernanda (2007) Mujeres en América Latina. Ciencias sociales. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina, 2007. Gómez Palacio, Margarita y otros. *La lectura en la escuela*. México : SEP, 1996. 311 p.

González B., Julio R. y Lessire, Omaira (2005). “Aspectos más recientes en orientación vocacional”, *Revista Iberoamericana de Educación* (consultado: 25 de febrero de 2007, en www.rieoei.org/deloslectores/876Gonzalez.PDF).

Guardia, Sara Beatriz (2001). Un acercamiento a la historia de las mujeres *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, núm. 10, 2001, pp. 109-119 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Monterrey, México.

Guber, Roxana (2004) “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento” Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. 83-119. En *Ibid. El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Hargreaves, Andy y Fullan, Michael. (2014) Capital profesional. Ediciones Morata. Madrid. Pp 106-133.

Jones, D. (2001) “La genealogía del profesor urbano” en S. Ball (comp). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Morata, España, pp. 61-80.

Jung, Carl Gustav (2001). Los complejos y el inconsciente. Barcelona: Alianza Editorial.

Kolb, D.A (1984) Aprendizaje Experiencial. 256 páginas. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kuhn, Thomas S. (1991) “El camino hacia la ciencia normal” y “Naturaleza y Necesidad de las Revoluciones Científicas” 33-50 y 149-175. En La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE.

Loo Corey, Claudio (2013). En tesis doctoral Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidos por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en el aula. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Universidad Autónoma de Madrid. 2013.

Loureau, René (1989) “El diario total de Malinowki” 33-54. En Ibid. El diario de investigación. México: Universidad de Guadalajara.

Marcelo García, Carlos (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente” en Marcelo García, Carlos. El profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, pp. 7-58.

Marsellés Vidal, M. Àngels (2003) Procesos de pensamiento de los profesores. En Tesis doctoral: Actitudes y proceso de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva. Universidad de Lleida.

Medina, Patricia (1985) “Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente”, en: Revista pedagógica Vol. 6 Núm. 19 UPN/México. Pp. 61-76.

Nadig, Maya. (2015) "La cultura oculta de la mujer"

Oliver, C (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Reifop*, vol. 12, n. 1, 63-75.

Perrot, Michelle, Mi historia de las mujeres. Buenos Aires, Fondo Cultura Económica, 2009.

Pinkola Estés, Clarissa (1998) ediciones Sinequanom.

Quezada Ramírez María Félix y Rivera Garay María Guadalupe. (2011). El Valle del Mezquital estado de Hidalgo. Itinerarios, balances y paradojas de la migración internacional de una región de México hacia Estados Unidos. *TRACE* 60 (Diciembre 2011): págs. 85-101.

Ricoeur, Paul (1995) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.

Rivera, María Guadalupe (2006) "La negociación de las relaciones de género en el Valle del Mezquital: Un acercamiento al caso de la participación comunitaria de las Mujeres hñahñus", en *Estudios de Cultura Otopame*, 249-269.

Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodríguez Antonio (1952).La nube estéril. Drama del Mezquital. Ed. Mayahuel, México, 264 págs.

Rodríguez Moneo, M. (1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires:Aique.

Serrano Castañeda, José Antonio. (2007). Agentes y actores. El escenario de la formación de docentes. En Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. UPN, México. Pp. 220-285.

Serrano Sánchez, Rocío C. (2010) Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. En Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010. Pp. 267-287. Universidad de Málaga, España.

Taylor, S.R y R. Bodgan (1992) “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” 31-99. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona Paidós.

Taylor, S.R y R. Bodgan (1992) “La entrevista a profundidad” 100-132. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona Paidós.

Taylor, S.R y R. Bodgan (1992) “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa” 152-176. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona Paidós.

Torres, Herrera Moisés. (2005) “Análisis de resultados”. En La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México” México. CREFAL

Tyler, Ralph (1982) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? Pp. 7-64. En Principios Básicos del Currículum. Troquel, Buenos Aires.

Usenky, Luciana (2006) Creencias y representaciones. Pp. 20-24. En Las creencias de los alumnos de licenciatura en Kinesiología y fisioterapia con

respecto al aprendizaje en relación a su formación. Universidad Abierta Interamericana.

Welsh Herrera, Adriana (2010). Las mujeres que se quedan. Experiencias de las mujeres del Valle del Mezquital. En Mujer y migración: Los costos emocionales. México DF: UAM-X, CSH, Depto. De Relaciones sociales.

Woods, Peter (1998) "Introducción. El Yo del etnógrafo" en Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación.

Woods, Peter (1993) "Análisis y teoría" 135-160 y 161-182. En Peter Woods (1993) La escuela por dentro. Barcelona Paidós.

Zeichner, Kennet M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. En La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza. Madrid. Morata.

Zúñiga, Rosa María (1993) Un imaginario alienante: la formación de maestros" en Revista Cero en Conducta. Año 8. No. 33-34. México. Pp. 15-31.

ANEXO 1

Transcripción de las entrevistas



alrededor, ese mismo espacio sirve como bodega para guardar los tambores de la banda de guerra, la maestra y yo nos sentamos cerca de la ventana, pues en las demás sillas había algunos libros.

La maestra me preguntó que si serían difíciles las preguntas, a lo que respondí que no, que eran preguntas muy sencillas y así, comenzó la entrevista.

E1CAGM1109151

E1CAGM110915

TIEMPO	DESCRIPCIÓN DEL EVENTO	ANÁLISIS
7:50 AM	<p>Entrevistador: la primer pregunta es... o tiene que ver con... lo que ¿Qué es lo que la lleva a usted a elegir la docencia como profesión?</p> <p>Entrevistada: pues la (hace una pausa)... la oportunidad porque... vamos porque resulta que yo no quedé en la, en la Universidad, en la UAEH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería yo quedar sin estudiar, entonces fue como,</p>	

E1CAGM110915

TIEMPO	DESCRIPCIÓN DEL EVENTO	CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS	CÓDIGO
7:50 AM	<p>Entrevistador: la primer pregunta es... o tiene que ver con... lo que ¿Qué es lo que la lleva a usted a elegir la docencia como profesión?</p> <p>Entrevistada: pues la (hace una pausa)... la oportunidad porque... vamos porque resulta que yo no quedé en la, en la Universidad, en la UAEH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería yo quedar sin estudiar, entonces fue como,</p>	<p>Entrevistador: la primer pregunta es... o tiene que ver con... lo que ¿Qué es lo que la lleva a usted a elegir la docencia como profesión?</p> <p>Entrevistada: pues la (hace una pausa)... la oportunidad porque... vamos porque resulta que yo no quedé en la, en la Universidad, en la UAEH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería yo quedar sin estudiar, entonces fue como,</p>	

LISTADO (PREGUNTAS, CONJETURAS, INFERENCIAS, PATRONES, ETC)

E1CAGM110915

- > La docencia como una oportunidad y como última opción. (pp. 2)
- > Maestros que marcan positivamente (pp. 2)
- > ¿Por qué es necesario ver y saber el porqué de las cosas? (pp. 3)
- > ¿Importa poner el panorama? (pp.3)
- > "Es algo que se me quedó de él" (pp. 3)
- > Buscar la solución (pp. 4)
- > ¿Vivir para y por el agradecimiento? (pp. 4)
- > "Enseñando el por qué" (pp. 5)
- > "Buscar el por qué" (pp. 5)
- > Maestros de matemáticas que eran muy buenos (pp. 5-6)
- > ¿Cómo enseñar... hay una receta? (pp. 6)
- > "Saber de la vida y aplicarlo en la vida" (pp. 6)
- > "Parto de mis experiencias" (pp. 6)
- > Como yo, estoy marcada para toda la vida (pp. 6)
- > "Aprender el por qué" (pp. 7)
- > Todavía la tengo, pero la tengo marcada (pp. 7)
- > "Parto de la experiencia" (pp. 7)
- > ¿Estar informados para no cometer errores? (pp. 9)
- > Burlas (pp. 9)
- > ¿Explicar a partir de sus experiencias? (pp. 10)
- > Mi vocación nació en ese día en la que yo me decidí a estudiar (pp. 10)

Descubrimiento

Codificación

EICAGM110915

TIEMPO	DESCRIPCIÓN DEL EVENTO	CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS	CÓDIGO
7:50 AM	<p>Entrevistador: la primer pregunta es... o tiene que ver con... lo que ¿Qué es lo que la lleva a usted a elegir la docencia como profesión?</p> <p>Entrevistada: pues la (hace una pausa)... la oportunidad porque... vamos porque resulta que yo no quedé en la, en la Universidad, en la UAEH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería</p>	<p>Entrevistador: la primer pregunta es... o tiene que ver con... lo que ¿Qué es lo que la lleva a usted a elegir la docencia como profesión?</p> <p>Entrevistada: pues la (hace una pausa)... la oportunidad porque... vamos porque resulta que yo no quedé en la, en la Universidad, en la UAEH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería</p>	<p>Docencia... última opción/ OPORTUNIDAD</p>

Relativización de los datos

- I
- LA DOCENCIA COMO UNA OPORTUNIDAD Y COMO ÚLTIMA OPCIÓN.
 - POR QUÉ ES NECESARIO VER Y SABER EL PORQUÉ DE LAS COSAS?
 - "PARTO DE MIS EXPERIENCIAS"
 - DARLE CONFIANZA AL ALUMNO ES UNA ESTRATEGIA? (PP. 15): JALAR JALAR".....rol de ser mujer, madre y maestra.
 - LUCHA CON LOS PADRES DE FAMILIA (PP. 26)
 - PROCESOS DE PENSAMIENTO DOCENTE: TEORÍAS Y CREENCIAS SOBRE SU PROFESIÓN
Demandas a la escuela. el trabajo con contenidos
 - LA MAESTRA ZAYLE Y SU AVENTURA.ROL DE SER MUJER, MADRE Y MAESTRA.

LA DOCENCIA COMO UNA OPORTUNIDAD Y COMO ÚLTIMA OPCIÓN	¿POR QUÉ ES NECESARIO VER Y SABER EL PORQUÉ DE LAS COSAS?	"PARTE DE MIS EXPERIENCIAS"	¿DARLE CONFIANZA AL ALUMNO ES UNA ESTRATEGIA? (PP. 15): ¡JALAR JALAR!..... ¡NO! DE SER MUJER, MADRE Y MAESTRA.	LUCHA CON LOS PADRES DE FAMILIA (PP. 25)	PROCESOS DE PENSAMIENTO DOCENTE: TEORÍAS Y CREENCIAS SOBRE SU PROFESIÓN	Demandar a la escuela el trabajo con contenidos	¿INVESTIGAR Y LA AVENTURA DE SER MUJER, MADRE Y MAESTRA
<p>Entrevistador: la primer pregunta es... o tiene que ver con... lo que ¿Qué es lo que le lleva a usted a elegir la docencia como profesión?</p> <p>Entrevistada: pues la (hace una pausa)... oportunidad porque... vamos porque resulta que yo no quedé en la, en la Universidad, en la UACH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería yo quedar sin estudiar, entonces fue como... (hace una pausa) como última opción.</p>	<p>Entrevistador: ¿Cómo era su maestro, el que tuvo en la secundaria?</p> <p>Entrevistada: hije (mira hacia arriba, como recordando) bien sociable con los alumnos... porque me dio oportunidad que yo quedé en la Universidad, en la UACH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería yo quedar sin estudiar, entonces fue como... (hace una pausa) como última opción.</p>	<p>Entrevistador: ¿Y hay alguien que influyó en su decisión para ser maestra, además de no haber quedado en la Universidad?</p> <p>Entrevistada: este, fíjate que el hecho de que en la secundaria me enseñaron muy bien matemáticas, recuerdo muy bien a mi maestro de matemáticas, entonces desde ahí yo digo que, que eso me incaminó hacia los números, yo decía ¡ah! Este es el grado bueno no, esto es lo que me gusta, entonces yo dije qué en la normal cuando</p>	<p>Entrevistador: y aquí ¿en esta región? (Santiago de Araya), ¿me habla de esta región o de otro lado?</p> <p>Entrevistada: mmm, en varias ¡ah! Siempre hay uno que sufre algún, algún maltrato, algún abandono, o siempre está sola, si tiene a los papás pero los dejan solos, y no tiene comunicación, muchos dicen que porque trabajan... Entonces lo vi en un momento. Tenía el caso de un niño que después falleció su papá, y no sé cuánto tiempo ahí, como que ya no estuve al tanto en ese sentido.</p> <p>Entrevistador:</p>	<p>Entrevistador: ¿Cómo ve usted esa situación de manera muy general, la situación que puede vivir ese tipo de niños?</p> <p>Entrevistada: ah, no, no, no él nos daba esa pauta para que nosotros buscáramos la solución no nada más es esta la solución y de esta manera es como lo tienes que resolver siempre, no sé que él nos fue enseñando hasta el punto en el que lo buscamos la solución, haber esta solución no, haber vamos a otra, y entonces fíjate se me quedó y aprendí muy bien matemáticas y siento que en la primaria era así como muy... hije era el dolor de cabeza de muchos, así como ahorita con los niños, y este... y es lo que se me ha quedado... hasta la fecha es algo que también me han agradado me daban que ya van en la secundaria, que ya van en la prepa, que ya van en alguna universidad, pero es algo que a mí me gustaba y es algo también que es muy difícil y es</p>	<p>Entrevistador: digamos que no fue un maestro impostor.</p> <p>Entrevistada: no, no, no él nos daba esa pauta para que nosotros buscáramos la solución no nada más es esta la solución y de esta manera es como lo tienes que resolver siempre, no sé que él nos fue enseñando hasta el punto en el que lo buscamos la solución, haber esta solución no, haber vamos a otra, y entonces fíjate se me quedó y aprendí muy bien matemáticas</p>		

PROCESOS DE PENSAMIENTO DOCENTE: TEORÍAS Y CREENCIAS SOBRE SU PROFESIÓN	LA DOCENCIA COMO UNA OPORTUNIDAD Y ÚLTIMA OPCIÓN	¿DARLE CONFIANZA AL ALUMNO ES UNA ESTRATEGIA? (PP. 15): ¡JALAR JALAR!..... ¡NO! DE SER MUJER, MADRE Y MAESTRA.	LUCHA CON LOS PADRES DE FAMILIA (PP. 25)
<p>Entrevistador: digamos que no fue un maestro impostor.</p> <p>Entrevistada: no, no, no él nos daba esa pauta para que nosotros buscáramos la solución no nada más es esta la solución y de esta manera es como lo tienes que resolver siempre, no sé que él nos fue enseñando hasta el punto en el que lo buscamos la solución, haber esta solución no, haber vamos a otra, y entonces fíjate se me quedó y aprendí muy bien matemáticas y siento que en la primaria era así como muy... hije era el dolor de cabeza de muchos, así como ahorita con los niños, y este... y es lo que se me ha quedado... hasta la fecha es algo que también me han agradado me daban que ya van en la secundaria, que ya van en la prepa, que ya van en alguna universidad, pero es algo que a mí me gustaba y es algo también que es muy difícil y es</p>	<p>Entrevistador: la primer pregunta es... o tiene que ver con... lo que ¿Qué es lo que le lleva a usted a elegir la docencia como profesión?</p> <p>Entrevistada: pues la (hace una pausa)... oportunidad porque... vamos porque resulta que yo no quedé en la, en la Universidad, en la UACH, entonces me fui a la Normal Superior y es ahí donde, o sea no fue tanto por vocación sino porque se dieron los momentos ¿no? Y no me quería yo quedar sin estudiar, entonces fue como... (hace una pausa) como última opción. (E/CAGM110916.2)</p> <p>Entrevistador: En la citare anterior, habíamos acerca de la vocación, me llamó la atención el por qué dice usted que su vocación se fue dando. ¿Cómo es que</p>	<p>Entrevistador: y aquí ¿en esta región? (Santiago de Araya), ¿me habla de esta región o de otro lado?</p> <p>Entrevistada: mmm, en varias ¡ah! Siempre hay uno que sufre algún, algún maltrato, algún abandono, o siempre está sola, si tiene a los papás pero los dejan solos, y no tiene comunicación, muchos dicen que porque trabajan... Entonces lo vi en un momento. Tenía el caso de un niño que después falleció su papá, y no sé cuánto tiempo ahí, como que ya no estuve al tanto en ese sentido. (E/CAGM110916.16)</p> <p>Entrevistador: ¿Recuerda algún consejo gato que le haya dado a ella?</p> <p>Entrevistada: que su mamá tenía sus motivos del porque la abandonó, que sin embargo la mamá le amaba mucho, ella le amaba, ella le quería independientemente de todo, la mamá había cometido un error en abandonar.</p> <p>Pero más sin embargo, la dejó con los abuelos, o sea no le abandonó a la intemperie, ella estuvo con ella, y a</p>	<p>Entrevistador: ¿Cómo ve usted esa situación de manera muy general, la situación que puede vivir ese tipo de niños?</p> <p>Entrevistada: ah, no, no, no él nos daba esa pauta para que nosotros buscáramos la solución no nada más es esta la solución y de esta manera es como lo tienes que resolver siempre, no sé que él nos fue enseñando hasta el punto en el que lo buscamos la solución, haber esta solución no, haber vamos a otra, y entonces fíjate se me quedó y aprendí muy bien matemáticas</p> <p>Si tuviera la oportunidad de encontrarme con ellos y atenderlos no, no sé si lo lograría, siento que no eh, como que no lograría gran cosa, yo siento que no, como que no lograría gran cosa, yo digo que no. (E/CAGM110916.24)</p> <p>Entrevistador: ¿Pero le gustaría hacer algo por ellos?</p>

CATEGORIZACIÓN FINAL

PENSAMIENTO DE LA PROFESORA ZAYLE, UN ACERCAMIENTO SUS CREENCIAS Y CONCEPCIONES: EL DESPLIEGUE DE ROLES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

<p>LA PROFESORA ZAYLE: LA DOCENCIA COMO UNA OPCION QUE SE FUE DANDO POCO A POQUITO, SUS CREENCIAS SOBRE LA PROFESION</p>	<p>EL PENSAMIENTO DE LA PROFESORA ZAYLE: APROXIMACIÓN A SUS TEORIAS IMPLICITAS Y CREENCIAS SOBRE SU PROFESIÓN</p>	<p>EL DESPLIEGUE DE SUS CREENCIAS: JALAR JALAR.....ROL DE SER MUJER MADRE Y MAESTRA</p>
<p>LA AVENTURA DE VIDA DE LA PROFESORA ZAYLE</p> <p>Entrevistador: no importa maestra, vamos a escucharla (risas). Entrevistada: ¡Ay no, <u>mi aventura!</u> Lo que pasa es que a mi esposo lo conozco como en el noventa y ocho, entonces este, pues nada más nos conocimos como... lo conozco en diciembre y él se va a Estados Unidos en abril, como cuatro o cinco meses... entonces pues seguimos comunicándonos y todo, pero él regresa este, a finales del noventa y nueve, entonces este, ya de ahí, ya sabes el enamoramiento y todo, y la verdad pues él no tiene estudios más que la secundaria. <u>El sólo termina la secundaria. Yo termino la normal superior en el dos mil y entonces este, pues él empieza a entrar a la casa y todo, hay cierto rechazo porque pues no... no era nada, no tenía nada para mis papás ¿no?, este, y va resulta que seguimos en el noviazgo pero a escondidas porque pues no, no, no, no aceptaban, y en una de esas él me dice: -No pues mis planes están allá, porque pues aquí la verdad nada, entonces tú decides ¿te vas o te quedas? Porque yo ya no regreso. (E5CAGM061115:1,2)</u></p> <p>Así, y entonces este, como mis papás te digo, como que tenían</p>	<p>QUE EL ALUMNO BUSQUE LA SOLUCION</p> <p>Entrevistador: digamos que no fue un maestro impositor. Entrevistada: no, no, no él nos daba esa pauta para que nosotros buscáramos la solución no nada más es esta la solución y de esta manera es como lo tienes que resolver siempre, <u>no, sino que él nos fue enseñando hasta el punto en el que tú buscaras la solución, haber esta solución no, habervamos a otra, y entonces fíjate se me quedó y aprendí muy bien matemáticas</u> y siento que en la primaria era así como muy... hígole era el dolor de cabeza de muchos, así como ahorita con los niños, y este, y es lo que se me ha quedado, <u>y hasta la fecha es algo que también me han agradecido mis alumnos que ya van en la secundaria, que ya van en la prepa, que ya van en alguna universidad, pero es algo que a mí me</u></p>	<p>DAR CONFIANZA Y CONCIENTIZAR AL ALUMNO</p> <p>Entrevistador: Este acercamiento que ha tenido con los alumnos y que le expresen su cariño, su confianza, ¿Qué significa para usted eso, su agradecimiento? Entrevistada: ¡Ay! C.E. (vuelve a sonreír). <u>Pues me deja mucho, yo digo este, a mí la satisfacción les digo a ellos, ya cuando sean adultos, cuando ya no estén en esta escuela, por lo menos que digan: -Esta maestra me orientó bien, tuve la confianza con esa maestra.</u> Este, no sé, si no se quieren acordar de mí, <u>por lo menos que digan tuve una buena información ¿No?, este, y gracias a ellos aquí estoy, y estoy bien.</u> Y te digo, a lo mejor ellos de agradecerte no todos te van a agradecer, no todos te lo van a agradecer</p>