



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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA.

TESIS

“LA INFLUENCIA MÍTICA EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE
SOBRE LA PROFESIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE TIENEN LOS PROFESORES DE
LA ESCUELA PRIMARIA “ADOLFO ESPINOSA A”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

HÉCTOR ZÚÑIGA SÁNCHEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DOCTORA ALMA ELIZABETH VITE VARGAS

JULIO DE 2009



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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA.

TESIS

“LA INFLUENCIA MÍTICA EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE
SOBRE LA PROFESIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE TIENEN LOS PROFESORES DE
LA ESCUELA PRIMARIA “ADOLFO ESPINOSA A”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

HÉCTOR ZÚÑIGA SÁNCHEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DOCTORA ALMA ELIZABETH VITE VARGAS

JULIO DE 2009

*A quienes en vida no pudieron ver este esfuerzo culminado, Julia y José, mis
Hermanos.*

*A todos los que directa e indirectamente han contribuido a la realización de este
esfuerzo...*

A ti mujer, fuente de inspiración en mi vida...

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, por ser una institución de vanguardia académica y brindarme la posibilidad de que en sus aulas consiguiera culminar este proceso, que constituye el logro de una meta más en mi trayectoria académica, pero sobre todo en mi trayectoria de vida.

Mi reconocimiento y agradecimiento infinito a la Dra. Alma Elizabeth Vite Vargas, quien con profesionalismo aceptó dirigir este trabajo de tesis, pero sobre todo por su dedicación y disposición para compartir conmigo gran parte del cúmulo de conocimientos que posee, situación que fue determinante para allanar el camino y lograr construir en donde parecía tan difuso hacerlo.

Gracias a todos los asesores de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la sede Pachuca, quienes han contribuido de manera eficaz en mi proceso de formación.

Mucho agradezco también a los Doctores Raúl Carlos Aranda y Fermín Zumano, así como a las Maestras Blanca Estela Franco y Estela Galván, quienes tuvieron la atención de leer este trabajo y cuyos comentarios, siempre atinados han contribuido a enriquecerlo y a clarificarlo.

A mi familia entera, a mi esposa, a mis padres y mis hermanos gracias por creer en mí, por apoyarme y por impulsarme a culminar este proceso.

A mis amigos y compañeros de equipo, por la motivación, las facilidades y apoyo brindado.

Con el compromiso de seguir siempre hacia delante

Sinceramente.

Héctor Zúñiga Sánchez

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN-----	6
RESEÑA DE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN BAJO EL PARADIGMA HERMENÉUTICO -----	24
Una forma posible de llegar a la construcción de una investigación de corte interpretativo.-----	24
Reseña del proceso metodológico. -----	25
Tratamiento analítico de la información.-----	33

CAPÍTULO I.

LA ESCUELA “ADOLFO ESPINOSA A”, UN PUNTO DE ENCUENTRO DE TRAYECTORIAS DOCENTES-----	37
1.1 Quiénes son los docentes que llegan a la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”-----	37
1.2 Trayectorias laborales: factores que generan la llegada a la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”-----	40
1.3 Trayectorias de formación: factores que influyen en la elección de la profesión docente-----	42
1.3.1 La formación profesional-----	43
a) Los profesores de Normal Superior-----	43
b) Los profesores de Normal Básica Rural-----	48
1.4 La influencia mítica de las trayectorias laborales y de formación en la concepción de la práctica docente: lo real, simbólico e imaginario-----	54

CAPÍTULO II.

LA INFLUENCIA MÍTICA EN LA CONCEPCIÓN DE LAS SATISFACCIONES Y FRUSTRACIONES DOCENTES -----	60
2.1 Satisfacciones -----	60
2.1.1 En las comunidades rurales el profesor era el que lo sabía y lo solucionaba todo.-----	65
2.1.2 La satisfacción de ayudar al otro-----	74
2.2 Frustraciones -----	76
2.2.1 Cuando uno es joven lo ve todo distinto-----	76
2.2.2 Libertad justicia y mejora laboral-----	78
2.2.3 El reconocimiento a la figura del profesor se ha perdido-----	81

Capítulo III.

LA INFLUENCIA MÍTICA EN LA PERCEPCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE -----	89
3.1 Dificultades cotidianas: la desmotivación docente -----	89
3.2 Los paradigmas de la dificultad de la práctica docente en matemáticas -----	93
3.2.1 Breve remembranza de la evolución de la enseñanza de las matemáticas-----	94
3.2.2 La situación de dificultad respecto a las matemáticas que padecen los docentes.-----	96
3.2.3 La influencia mítica en las creencias, concepciones y manifestaciones sobre la dificultad de la práctica en la asignatura de matemáticas.-----	99
3.2.4 El problema está en los procesos-----	103
3.2.5 La dificultad en el dominio de contenidos de la asignatura de matemáticas.-----	106
3.2.6 Las justificaciones de las dificultades de la enseñanza en matemáticas -----	109

CAPÍTULO IV.

AFANES DE CAMBIO UN MITO COTIDIANO: LAS CONTRADICCIONES DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES. -----	114
4.1 Las implicaciones del cambio -----	114
4.2 Intención o necesidad de cambio ante las reformas educativas: las implicaciones de los profesores -----	126
4.3 Los afanes de cambio: ¿Un mito cotidiano? -----	131
A MANERA DE CIERRE Y APERTURA -----	135
BIBLIOGRAFÍA -----	141

INTRODUCCIÓN

En la cultura escolar de la Escuela Primaria “Adolfo Espinosa A” se advierte la influencia de varios mitos que mantienen una cierta relación entre sí, en conjunto se refuerzan y median o repercuten en la actividad de los docentes. Durante la presente investigación he identificado la existencia de elementos míticos en las concepciones de los docentes, mismos que se expresan mediante el discurso y que se hacen evidentes en el desarrollo de la práctica docente. Si bien es importante trabajar y conceptualizar al mito, es necesario señalar que tomaré como eje central lo que en conjunto estos instituyen en el docente, es decir lo que denomino “influencia mítica”. Por tanto, es importante tomar una posición respecto a su definición, de cuál es su función y sobre todo cómo este elemento cobra importancia para entender la práctica docente. El mito puede tener sus raíces en hechos históricos ya lejanos, embellecidos por la fantasía, y como toda realidad social está cruzado por distintos ordenes, es decir puede ubicarse en un campo en el que convergen lo real, lo simbólico y lo imaginario; entendiendo que estos tres ordenes no pueden existir en aislado y que en el punto de intersección se puede localizar a la realidad, entonces la explicación una pequeña parte de esa realidad, puede ser a través de este elemento; puesto que “El mito ha sido visto también como un medio específico de captar, sentir y expresar un tipo de realidad” (López Austin, 2006:45).

Existe una fuerte relación entre los mitos, la profesión docente, la escuela como institución y el ejercicio docente; esta correspondencia en muchos de los casos no se hace evidente, sin embargo, existe y trasciende en el pensamiento y la acción de los profesores. Definirlo no es una tarea fácil, puesto que implica encerrar dentro de ciertos límites lo que constituye una realidad y forma de vida de seres humanos. Se convierte en una labor difícil si considera que el mito se encuentra en un espacio de interrelación de los ordenes real, simbólico e imaginario; entonces al mito suele entenderse más como una historia ficticia, falsa y ajena a nosotros (situación que es importante revertir) que como un fundamento de nuestro existir. Si tomamos en cuenta es parte de la realidad y que la realidad se constituye de la interrelación de los tres ordenes (real,

simbólico e imaginario), entonces podemos comprender la complejidad para darle mayor o menor peso a alguno de estos ordenes y por tanto la importancia de darle al este su justa dimensión. Dice López Austin (2006) que este concepto es abierto, cuando se pregunta qué tipo de objeto es, “la primera contestación que viene a la mente es que el mito es un relato; pero también se le concibe como un complejo de creencias, como una forma de captar y expresar un tipo específico de realidad, como un sistema lógico o como una forma de discurso”; desde esta perspectiva el “mito relato” es la narración de la historia. Esa pequeña parte de la realidad que se expresa en las prácticas y en el discurso de los docentes, contiene elementos reales, simbólicos e imaginarios, mediante el análisis vamos a poder descubrir cómo los mitos han ejercido una gran influencia y cómo se manifiestan en las acciones de los profesores. De esta perspectiva inicial, es importante destacar la existencia de algunos elementos primordiales, tales como la expresión mediante el relato, la constitución de un conjunto de creencias y la alusión a una forma de discurso. Estos elementos aparecen de forma constante en la alocución que se recupera de los docentes, en la presente investigación.

Ahora bien, la mayor parte de los autores se refieren al mito como un relato, como una narración, su forma predominante es la de texto oral y anónimo, “El mito, es en todo caso una obra, un producto, la cristalización del pensamiento, una unidad analizable y comparable” (López Austin, 2006:45). Así, en él se condensan creencias, las cuales se expresan en formas concretas, narraciones, imágenes, ritos, ceremonias y símbolos; o bien como señalan Berger y Luckmann (1979), condensan conceptos que siempre acompañan al hombre: el yo, el otro, el valor, el espacio, el tiempo, la naturaleza como poder y como ser luminoso, lo sagrado, el cosmos, la permanencia y la trascendencia, la continuidad, la tradición la regulación del mundo fenoménico, la persona, la ética, etc.

Por tanto, sin pretender que la siguiente sea una definición única y cerrada, para mi juicio es la más acorde para dar cuenta de este elemento en este trabajo.

El mito es un hecho histórico de producción de pensamiento social inmerso en decursos de larga duración. Es un hecho complejo y sus elementos se aglutinan principalmente en torno a dos núcleos que son recíprocamente dependientes a) una concepción causal taxonómica, de pretensiones holísticas que atribuyen el origen y la naturaleza de los seres individuales, de las clases y los procesos a conjunciones particulares de fuerzas personalizadas; concepción que inciden en acciones y pensamientos de los hombres sobre sí mismos y sobre su entorno y que se manifiesta en expresiones, conductas y obras heterogéneas y dispersas en diversos campos sociales de acción; y b) una construcción de relatos que se refieren a las conjunciones de las fuerzas personalizadas bajo el aspecto de cursos de acontecimiento de tipo social, construcción que se expresa como discursos narrativos, principalmente en forma de relatos orales (López Austin, 2006:451-452).

En esta noción, se concentra todo un trabajo de análisis conceptual realizado por López Austin, en el que se recuperan elementos que son básicos para comprender al mito, de allí la importancia de recuperarlo en esta investigación; puesto que al mirar de forma analógica las prácticas de los docentes de la escuela primaria “Adolfo Espinosa A” encuentro bastantes elementos en común; ahora bien, la recuperación teórica al respecto, atiende a perspectivas orientadas por la antropología y el psicoanálisis, las cuales son dos perspectivas diferentes y por supuesto tienen distintos enfoques y usos; no obstante no pretendo que este trabajo se apegue a alguna de estas perspectivas teóricas, más bien trabajaré bajo la categoría construida de “influencia mítica”, la cual se pretende utilizar como un dispositivo de análisis que nos ayude a comprender, qué está pasando en las prácticas de los docentes.

En la concepción de la práctica que los profesores tienen, se alude a procesos históricos, se producen pensamientos de acuerdo al entorno social, existe una incidencia del origen y de la naturaleza, tanto de la profesión, como de seres extraordinarios que se han construido en el imaginario social. Las concepciones de los docentes se expresan mediante relatos orales que apuntan hacia acontecimientos socialmente significativos para los profesores, de modo que constituyen parte de su discurso cotidiano.

Una de las principales dificultades para reconocer en el mito un elemento importante para comprender las prácticas docentes, es el desconocimiento de su función social, es decir, no se le ha dado la dimensión justa.

La pretendida oposición entre pensamiento lógico y pensamiento mítico no revela sino nuestra ignorancia: sabemos leer un tratado de filosofía pero no sabemos cómo deben leerse los mitos, cierto, poseemos una clave - palabras de que están hechos- pero su significado se nos escapa porque el lenguaje ocupa en el mito un lugar parecido al del sistema fonológico dentro del mismo lenguaje. (Paz,1967:27).

Este elemento, ha existido, ha guiado y mantenido al ser humano casi desde sus orígenes, que también es “mítico”. El hombre en su afán de conocerlo todo, se situó como si estuviese en el centro del universo y desde tan estratégico lugar comenzó a estudiarlo todo: lo próximo y lo distante; lo inmóvil y lo dinámico. Una de las primeras explicaciones en torno a los mitos los caracteriza como propios de una sociedad primitiva que se suponía como una etapa anterior a la civilización. La preocupación del hombre por el hombre y el desarrollo de las Ciencias Sociales en los últimos tiempos, ha creado disciplinas como la antropología que se ha enrolado en el estudio de los pueblos “incivilizados”. Pero existe desde el momento mismo, en que el hombre se formula una serie de postulados que le permita explicar todo lo que puede preguntar. Recurre a él porque no tiene otra cosa a la mano que le permita satisfacer un tanto sus deseos de saber, de investigar siempre su alrededor. El mito es una creación netamente humana para la instauración de sí mismo, puesto que establece una relación particular con la naturaleza, establece el escenario para crear al hombre, asimismo lo protege contra toda inclemencia, lo resguarda más allá de la muerte.

El mito se hace actualidad, es la expresión repetidora de un suceso poderoso; suspende el tiempo; queda fuera de toda temporalidad. Cohen tipifica al mito de acuerdo a su carácter funcional en mito explicativo, categoría en la que se ha acentuado la interpretación de fenómenos naturales, el mito expresivo ya de una parte inefable del mundo, ya de las profundidades de la mente, ya los grandes enigmas del mundo y de la sociedad, el mito que da a la sociedad solidaridad, cohesión, legitimidad, regulación de estructuras a través del símbolo (López, 2006:48).

En el caso de los profesores, el mito tiene una función trascendental, puesto que les permite crear una identidad sobre sí mismos y a la vez genera una atmósfera que los protege y resguarda temporalmente de las amenazas de las que son objeto en el ámbito de lo social.

Este elemento se enriquece retomando elementos naturales y los convierte en

símbolos, en ésta medida sólo el que vive esa “realidad”, sabe qué significa. Los mitos y los cuentos tradicionales populares son literatura (oral) de las sociedades ágrafas. Claude Lévi-Strauss (1968) utilizó el estructuralismo¹ para analizar las creaciones culturales de tales sociedades, incluidos sus mitos. De acuerdo con este autor, un aspecto universal de la clasificación es la oposición o el contraste. Aunque muchos fenómenos son continuos en lugar de separados o inconexos, la mente, dada su necesidad de imponer orden, los trata como si fueran más diferentes de lo que son; así, las cosas que son cuantitativamente más que cualitativamente diferentes se hacen parecer absolutamente disímiles, por ejemplo un profesor bueno y uno malo pertenecen a un mismo concepto pero con dos polos. La clasificación científica es el resultado académico occidental de la necesidad universal de imponer orden. Uno de los medios más comunes de clasificación es mediante la utilización de oposiciones duales; Dios y diablo, blanco y negro, viejo y joven, alto y bajo son oposiciones que de acuerdo con Lévi-Strauss, reflejan la necesidad humana de convertir diferencias de grado en diferencias de clase.

Los mitos suelen incluir el propio relato de un pueblo sobre su creación, sobre el comienzo de su mundo y los hechos extraordinarios que afectaron a sus antepasados. También pueden hablar acerca de las continuas proezas y actividades de deidades o espíritus, bien en un mundo alternativo o cuando entran en contacto ocasional con los mortales. Los mitos, las leyendas y los cuentos tradicionales populares expresan creencias y valores culturales, ofrecen esperanza, emoción y evasión. También enseñan lecciones que la sociedad quiere enseñar.

En la cultura magisterial, de forma consciente o inconsciente, la situación anterior cobra bastante fuerza, dado que las concepciones que los profesores tienen sobre la profesión docente y sobre la práctica docente, dan cuenta de

¹ El estructuralismo descansa sobre la creencia de Lévi-Strauss de que las mentes humanas tienen ciertas características que se originan en rasgos del cerebro del Homo sapiens. Estas estructuras mentales comunes conducen a que la gente de todos los lugares piense de forma similar independientemente de su sociedad o de su sustrato cultural. Entre estas características mentales universales están la necesidad de clasificar: imponer orden sobre aspectos de la naturaleza, sobre la relación de las personas con la naturaleza y sobre las relaciones entre las personas.

múltiples proezas y hechos extraordinarios que tienen que ver con el origen del magisterio y de momentos trascendentales de donde se derivan gran parte de sus creencias y valores.

Hablar de mito como creencia no lo limita a las representaciones. La creencia está formada sin duda alguna, por representaciones; pero también por convicciones, por sentimientos, valores, tendencias, hábitos, propósitos, preferencias que nos hacen enfrentarnos a la naturaleza y a la sociedad incluyéndonos a nosotros mismos, como individuos en una introspección que no puede menos que ubicarnos como sociales y naturales (López Austin;2006:110).

De esta manera, el mito es una forma de dar sentido a la acción de los sujetos, a sus proyectos, a su vida misma, es también una forma de dar significado a las cosas en el intento infinito por comprendernos a nosotros mismos. La interacción del sujeto con los mitos genera estabilidad emocional, es una forma de enfrentar la realidad en relación con el mundo exterior.

El trabajo de Lévi-Strauss (1968) sobre los mitos lo iguala con su preocupación con los procesos mentales, el descubrimiento de regularidades inconscientes, pero estructuradas del pensamiento humano. Ciertas características estructurales hacen posible el estudio comparativo del mito. La utilización de los análisis estructuralistas permite la reducción del material a proporciones manejables, como resultado de la idea conseguida por esta utilización de los hechos que se están estudiando. Sin una reducción del volumen del material sobre el mito, resultan muy difíciles los análisis apropiados. Con esta reducción, sin embargo, son posibles los estudios de varias culturas.

Entender cómo es que un mito era vivido por antepasados, nos hace conscientes de nuestra historia que, como sociedad y como humanos se conserva dormida, si no es que muerta por la ignorancia respecto a ella. El mito es de algún modo esa esencia mágica que nos permite avanzar, identificarnos con un proyecto de vida, es más que un sueño, que una fantasía, es energía flotante que nos permite movernos, que nos impulsa hacia algún lugar, o en contraparte y de algún modo nos induce a permanecer en alguna parte. Es también una forma de comunicación entre los sujetos de distintas generaciones y de distintas culturas, si el lenguaje es capaz de traspasar fronteras, este

elemento no las reconoce y trasciende de una forma u otra internándose y manifestándose en las distintas sociedades.

“El mito unifica las antinomias de la vida: consciente e inconsciente, pasado y presente, individual y social. Todo ello se constituye en una narración que se transmite de una generación a otra. Mientras el lenguaje empírico se refiere a los hechos objetivos, el mito se refiere a la quintaesencia de la experiencia humana, al significado y sentido de la vida humana. Es la persona completa la que nos habla a nosotros, no solo a nuestro cerebro” (Rollo, 1998:28).

Según Malinowski, expresa, fomenta y codifica la creencia, salvaguarda y refuerza la moral; garantiza la eficacia del ritual y contiene reglas prácticas por las que el hombre puede guiarse. Es pues un ingrediente vital de la civilización humana, no es un cuento inútil, sino una fuerza creativa muy elaborada. Hace posible que el individuo adquiera una identidad personal, un sentido de comunidad y afianza nuestros valores morales. Es entonces una forma de identificarnos con el mundo cotidiano, un elemento al que el sujeto puede asirse, puesto que “Organiza la experiencia uniendo esto y aquello, conservando el resultado. Nace y se nutre de los procesos creativos de la memoria y la necesidad de unidad de la mente humana... los mitos tienen un efecto tranquilizador”. (Rollo, 1998:64).

Visto desde esta perspectiva, lo que se intenta en este trabajo es denotar la existencia de algunos mitos existentes en el ámbito magisterial, específicamente los que se hacen evidentes en la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”, con el propósito de contribuir a su reconocimiento y en algunos casos (como en el de la situación de las matemáticas) favorecer su desmitificación. El desmitificar de ningún modo es negar su existencia, tampoco intentar verlo como mentira; más bien la acción consiste en reconocerlo, racionalizarlo, explicarlo, pensar al mito desde una posición distinta, dado que su esencia permanece, no obstante la desmitificación más bien consiste en desagregar los conceptos y tratar de leerlos desde un punto de vista más racional.

Al hablar de que el mito es un punto en el que convergen elementos reales, simbólicos e imaginarios, el sentido de desmitificación consiste entonces en poner en claro cada uno de dichos elementos. Como ya señalé, de este trabajo

conceptual, retomaré lo que he denominado “*influencia mítica*”, la cual se puede analizar a partir del relato y la narración mítica, de modo que es necesario precisar a que nos referimos.

“La narración mítica es obra proyectada a partir de un propósito preponderante: fincar algo en el mundo por medio de la remisión al tiempo inicial. Hay desarrollo de relato que hace necesario un tipo cierre: la incoación². El relato mítico se arma a partir de la necesidad de ese cierre, y los distintos enunciados tienen un valor dependiente de su correlación con la exposición coactiva” (López Austin, 2006:416).

Es importante señalar que el “relato mítico” nace de la pluralidad de propósitos y de órdenes normativos, de tal suerte que puede poseer simultáneamente varios mensajes, de allí la importancia de hacer un buen análisis de sus significados.

En el campo del mito se crea el aspecto de la narración mítica “Esta es una realidad social que se establece como relación entre los hombres por el acto de palabra. La palabra es, sin duda, el vínculo por excelencia. Pero hay en todos los participantes (narradores y oyentes) un complejo de sistemas normativos comunes que permite y fundamenta la relación”. (López Austin, 2006:105).

En el estudio de la influencia mítica sobre las concepciones de los docentes, es necesario reconocer que entre el narrador y sus oyentes, hay una participación muy completa de los sistemas normativos, en este caso del lenguaje, del texto y de las relaciones en común que se establezcan entre ambos; puesto que se pone en juego también la posición social de los sujetos, lo cual determina de cierto modo las condiciones del proceso de comunicación que dan lugar a la realización del mito.

Cuando el mito se narra, todos aquellos elementos sociales que obran sobre la narración y sobre los que la narración obra, alimentan memorias, provocan deducciones, se justifican, preparan futuras realizaciones del texto mítico y lo hacen vivir materialmente como lo que es, no una mera sucesión de sonidos, de palabras o de conceptos, sino un conjunto de interacciones sociales. (López Austin, 2006:107).

La insistencia en identificar elementos que configuran el estilo de docencia de los profesores me ha llevado a realizar la presente investigación, en la cual voy

² Indica el principio de una acción, de una cosa.

a dar cuenta de cómo los docentes conciben su profesión y cómo esta concepción repercute en la práctica docente.

La influencia mítica en las concepciones de los docentes cumple una función trascendental, pues funge de algún modo como orientadora de las prácticas, de la cual depende en buena medida la sobrevivencia del profesor en el ámbito magisterial y social, dado que con frecuencia se hace alusión al tipo de profesor ideal que socialmente se ha construido.

Es la influencia mítica la que conserva las prácticas tradicionales, pero también, gracias a ella se reconfiguran y se acotan acorde a las demandas del ámbito social; es decir, el mito permanece y es un continuo, pero la narración mítica va cambiando, se va nutriendo de lo social y a su vez nutre a lo social.

El cambio de la narración mítica deriva muy frecuentemente del cambio sufrido por la creencia mítica, y son causas tanto míticas como extramíticas las que a su vez modifican las creencias míticas y las prácticas rituales. La narración mítica mantiene viva la tradición, es la gran enciclopedia popular en la que la memoria se conserva y se transforma. El mito salvaguarda el antiguo saber de la manera más eficaz haciendo de él un núcleo que asimila e incorpora el saber nuevo. La narración mítica enlaza a las generaciones en la transmisión de valores y conocimientos. (López Austin, 2006:324).

Desde esta perspectiva, en el discurso de los docentes podemos encontrar bastantes elementos que nos indican la existencia de una influencia mítica en su pensamiento, la cual incide de manera decisiva en el desarrollo de su práctica docente.

¿Cómo definir a la influencia mítica? Podría decirse que es la capacidad del mito de ejercer poder sobre el pensamiento de los sujetos, quienes expresan cambios en su forma de actuar, en su comportamiento al organizar de forma duradera creencias y cogniciones en general, dotadas de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto o situación definida, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto o situación.

La influencia mítica proyecta sentidos visionarios de los sujetos, expresa lo viviente y lo vivido de los comportamientos individuales y colectivos, mediante formas simbólicas e imaginarias. La influencia mítica se manifiesta mediante metáforas, analogías, paráfrasis y sentidos de aquello que tal vez nunca ha sucedido totalmente pero sin embargo está presente y es real para los sujetos. La conjunción de varios mitos, algunos relacionados a la profesión docente y muchos de ellos no precisamente con relación directa al magisterio, le dan sentido a las prácticas de los docentes, constituyen el imaginario y las imágenes de los docentes. La influencia mítica fortalece la fijación de los profesores a sus prácticas, acciones, lugares o acontecimientos importantes de su vida individual o grupal como puntales de sus concepciones. Es por esto que una gran parte de los mitos dicen referencia al origen y en esta condición, casi siempre adopta la forma comunicativa narración oral, lo cual sugiere que el mito posee una fuerza de intencionalidad la cual se manifiesta en el pensamiento y en las prácticas educativas de los docentes.

Es prudente señalar que esta pequeña parte de la realidad puede ser leída desde otros lugares, no obstante esta es una forma posible y constituye una postura desde la cual voy a defender la siguiente tesis:

La concepción que los profesores de la Escuela Primaria “Adolfo Espinosa A” tienen sobre la profesión y la práctica docente, es una concepción con influencia mítica, en la que convergen elementos reales, simbólicos e imaginarios.

Para dar cuenta de esta tesis, he construido cuatro capítulos en los que aparecen varios conceptos que articulan la relación de la influencia mítica en los tres órdenes, real, simbólico e imaginario. Como se ha señalado, el mito utiliza el hilo del discurso, en el que los símbolos se resuelven en palabras y los modelos en ideas. Una vez instaurada la influencia mítica, su cometido se orienta, principalmente, hacia la tensión de antagonismos que subyacen a toda constitución de sentido, contagiando, de este modo, el desarrollo de cualquier discurso que suponga una visión determinada del mundo, en

este caso desde la concepción de la profesión docente hasta el ejercicio de la práctica educativa como se da cuenta en el primer Capítulo.

Dicha tensión o lucha de concepciones contrarias da origen al relato mítico, en el cual es posible advertir elementos del orden de lo real, simbólico e imaginario; de tal suerte que la narración de las trayectorias laborales, de formación y de vida, de las cuales los docentes dan cuenta, hacen alusión a un imaginario, el cual se halla fuera del tiempo real, y que sin embargo puede recuperarse continuamente mediante el uso de lo simbólico, puesto que el lenguaje es simbólico. Las estructuras simbólicas ayudan a entender parte de la finalidad de la sociedad. “Un sentido aparece en ella, ya en los orígenes, que no es un sentido real (referido a lo percibido) que tampoco es racional o positivamente ir-racional que no es ni verdadero ni falso, pero que sin embargo es del orden de la significación” (Cornelius Castoriadis, 1989:278).

El discurso no es independiente al simbolismo, sin embargo, no está fatalmente sometido, dado que depende del sentido con el que se perciba, se piense o se imagine “hay significaciones relativamente independientes de los significados que las llevan y desempeñan un papel en la elección y en la organización de estos significantes, estas significaciones pueden pertenecer a lo percibido, a lo racional o a lo imaginario” (Castoriadis, 1989:243).

Todo lo que se presenta a nosotros en el elemento social histórico y los innumerables materiales necesarios para la vida existen dentro de la red de lo simbólico. La colectividad, el grupo; es ante todo un símbolo, dada la necesidad del individuo de referirse a un “nosotros” dentro de la sociedad; puesto que es la sociedad quien define la imagen del mundo natural, qué es lo importante y lo no importante, lo cual alude a diversas significaciones socialmente preestablecidas y acotadas a las necesidades existentes – y a la creación de necesidades nuevas- con elementos básicamente referidos a lo imaginario.

Las instituciones no pueden comprenderse si se reducen a su sistema funcional, puesto que son funcionales en tanto que aseguran la supervivencia de la sociedad, no obstante, Las instituciones son funcionales en relaciones a

unos fines que no se desprenden ni de la funcionalidad ni de su contrario esto lo explica Castoriadis (1989) señalando que la funcionalidad depende del flujo de nuevas necesidades que socialmente se crean, las cuales no son descritas a ciencia cierta tampoco comprendidas, puesto que la funcionalidad se encuentra de algún modo sometida en una red de significaciones. Aquí si deja ver la intención de mostrar que es difícil establecer fronteras entre lo real y simbólico (también este lo imaginario), puesto que no es posible señalar con precisión donde comienzan y donde terminan, mas bien como se señala mas adelante, la realidad esta construida de estos tres elementos, de forma inseparable. Lo real está, siempre presente pero continuamente mediado por lo imaginario y lo simbólico, es por lo imaginario y lo simbólico que el ser humano tiene un "sentido común" que le da la noción de la realidad pero esta noción de realidad es siempre parcial, en perspectiva e incluso engañosa; lo Imaginario se funda -tal cual su nombre lo indica- en el pensar con imágenes, en tal aspecto lo Imaginario es el reino de la identificación espacial sin embargo no basta con poseer una noción de la propia imagen el sujeto propiamente dicho recién se desarrolla mediante su inserción en el orden simbólico (orden del lenguaje verbal y orden de la cultura), momento en el cual el infante adquiere la habilidad de utilizar el lenguaje —es decir-, de materializar "su" deseo mediante el discurso y con un pensar basado en símbolos.

El mundo está articulado en función de un sistema de significaciones constituidas en el imaginario efectivo, por tanto cada sociedad en base a su funcionalidad construye sus simbolismos; “la sociedad debe definir su identidad, su articulación, el mundo de sus relaciones con el y con los objetos que contiene sus necesidades y sus deseos” (Castoriadis,1989;254). Las significaciones que los profesores construyen en el ámbito de lo social pueden tener una carga bastante fuerte, puesto que concentran la influencia de varios elementos míticos; de tal suerte que éstos tienen el poder de generara satisfacciones y frustraciones en los docentes, tema que se trabaja en el segundo capítulo.

Las instituciones son continentes transubjetivos de la memoria individual, por ello es necesario <trabajar con la memoria> para ligar simbólicamente los recuerdos que aparecen o bien sin expresión verbal

o bien conformados como mitos. Es trabajo de los institucionalistas tender a rescatar los recursos míticos, predominantemente imaginarios, y tener a la conformación de recuerdos historizados, que si bien están profundamente enraizados en lo imaginario, están predominantemente ligados a la simbolización crítica. (Corvalán,1996:56).

Las satisfacciones, pueden definirse como el resultado de un proceso que se inicia en el sujeto concreto y real, y culmina en él mismo, dado que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación de su presencia o no. Para que exista satisfacción como algo sentido en un sujeto, debe haber al menos una intención en otro, alguien de realizar una acción determinada provocadora de un determinado resultado que sea valorado como positivo o no, como "satisfactor" o no. La satisfacción entonces no está dada sólo como una sensación o estado individual y único, aunque esa es su esencia, sino que es una sensación o estado único e irrepetible que se produce en cada sujeto dado el desarrollo de todo un complejo proceso intrasubjetivo e intersubjetivo.

La condición de satisfacción no alude únicamente a lo personal, puesto que esta dictada también desde lo social, de la relación con el otro, desde lo que como sujetos pertenecientes a grupos sociales determinados, construyen socialmente. Por otro lado, pero como parte del mismo concepto existe la frustración, que puede manifestarse como un sentimiento desagradable en virtud del cual las expectativas del sujeto no se ven satisfechas al no poder conseguir lo pretendido.

El impacto de la frustración sobre el individuo está determinado por la personalidad, así como por numerosas variables, difíciles de controlar. Una frustración también crea un estado vivencial de fijación a la situación frustrante. La persona frustrada suele ser sumamente sensible a todo planteamiento que le recuerde su fracaso; de este modo las frustraciones generan en los sujetos un estado frecuente de angustia al ponerse o imaginarse en las mismas circunstancias en las cuales fracasó. La frustración puede definirse entonces, como un estado de tensión emocional que aparece cuando un obstáculo impide a una persona que alcance un objetivo. Es decir, cuando algo molesto se interpone en los deseos del sujeto y los hace irrealizables, lo cual genera también un estado de vacío o de anhelo insaciado.

Gran parte de las concepciones de los profesores, se configura a través de su trayectoria laboral, la cual se ve influenciada por un conjunto de mitos cotidianos existentes en la cultura magisterial, los cuales cobran fuerza en su actuar y generan satisfacciones, pero también frustraciones, lo cual repercute en la práctica docente. La implicación del origen social del profesor, genera una relación significativa principalmente en las comunidades rurales en donde inicia su trayectoria laboral, en dicha relación, el docente encuentra la mayor parte de sus satisfacciones, las cuales estriban básicamente en el reconocimiento social a su figura. Las frustraciones de los docentes se genera por diversos factores entre los cuales destacan el fracaso por no lograr sus objetivos, anhelos y aspiraciones; los cuales se basan principalmente en lo económico, laboral y académico.

La influencia mítica que los profesores padecen, es el producto de una constelación de sentidos que se construyen en las trayectorias de formación, laboral y de vida, mismas que generan satisfacciones y frustraciones docentes; pero el fenómeno no se reduce a ello; el padecimiento de la influencia mítica se refleja en el desarrollo de la práctica docente y en la concepción de la misma, la cual se advierte como compleja. El tercer capítulo está dedicado a dar cuenta de la percepción de las dificultades de la práctica docente que los profesores de la Escuela Primaria "Adolfo Espinosa A" expresan. Dentro de las dificultades cotidianas, se encuentra la desmotivación docente, la cual se genera ante la necesidad de hacer frente a las condiciones del contexto, de la escuela, del aula, también a la presión de las autoridades educativas y sindicales de quienes en muchos de los casos se dicen ser objeto.

Los profesores también perciben como dificultad de la práctica docente, el constante desinterés que los alumnos muestran hacia la escuela, la desatención de los padres de familia; de modo que también se analiza el aparente estado de desmotivación que existe en la escuela. Al advertir la incidencia del ejercicio docente en la personalidad del profesor, es preciso destacar el carácter ambivalente de esta profesión, así en su aspecto positivo decir, que ser docente es una actividad de relación interpersonal (trabaja con

seres humanos). Cuando esta relación es satisfactoria, la labor de la enseñanza puede constituir una fuente eminente de auto-realización personal, dando un sentido a la vida profesional del docente.

Sin embargo, no es posible prescindir de un evidente aspecto negativo, ya que el ejercicio profesional de la educación puede transformar en muy pocos años a un principiante ilusionado y generar incertidumbre por la eficacia de sus esfuerzos. La práctica docente encierra en sí dificultades, cuya presencia es prácticamente permanente, a las cuales el profesor debe hacer frente de una manera coherente, aceptándolas, buscando soluciones de superación, para conseguir de esta forma, que la educación lleve consigo auto-realización.

No obstante, la influencia mítica respecto al papel del buen profesor, contraste con la percepción de la realidad que el docente advierte, generada entre otras cosas por la insatisfacción por los bajos salarios, la falta de recursos en las escuelas, la no valoración del trabajo y las pocas perspectivas de mejorar sus condiciones por medio de la acumulación de méritos profesionales, crea condiciones para generar en los profesionales de la docencia rasgos de desmotivación y desinterés por la calidad del trabajo que realizan.

Como el pretexto inicial de esta investigación estuvo ligado a identificar las dificultades de la enseñanza de la asignatura de matemáticas, en el tercer capítulo se trabaja de forma especial éste tema en un apartado; en el cual se da cuenta de que existe elementos míticos muy arraigados al discurso y a la práctica de los docentes, quienes hacen ver a la asignatura de matemáticas como difícil, tediosa y aburrida. Se discute la forma en como estos elementos míticos mediante paradigmas y sistemas de creencias respecto a la práctica docente y la concepción de la asignatura de matemáticas; determinan una forma específica de actuar de los profesores, la cual es producto de las relaciones sociales, de tal suerte que en dichos paradigmas y sistemas de creencias también van implícitas las contradicciones de la sociedad.

El cuarto capítulo lleva por nombre Afanes de cambio, en él se analizan las posibilidades que los profesores tienen para modificar sus concepciones sobre la práctica docente e incidir en una relativa transformación de su actuar. Se reconoce que en buena medida las prácticas de los docentes permanecen ancladas a cuestiones del pasado, no obstante existe una aparente disposición al cambio. Se retoma la noción de actualización y formación como una de las alternativas que los profesores tienen para modificar las estructuras preestablecidas de la práctica docente. El término formación es polisémico, aun en el campo educativo alude a una gran cantidad de acciones y procesos. Se entiende por formación “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente de la cultura dominante” (Ferry citado por Anzaldúa, 2009:363).

Según los planteamientos de Rene Kâes (1978), la formación apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos, alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos; es decir a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos que están presentes en las relaciones interpersonales de toda practica social para la que se forma un sujeto. De este modo la formación implica procesos psíquicos que pueden ser inconscientes y que requieren de la conformación de concepciones en las que intervienen elementos del orden de lo real simbólico e imaginario.

“La formación de un profesor no se refiere exclusivamente a su trayecto por escuelas normales o institutos especializados, ni tampoco por la cantidad de cursos de actualización o capacitación pedagógica. Entendemos por formación un proceso más amplio: no solo su preparación formal, sino también su preparación informal” (Anzaldúa, 2009:365).

En los afanes cambio, se expone la idea del progreso como una construcción mitificada, que sin embargo funge como movilizador ante las expectativas de los profesores.

Se reconoce a la idea del cambio como una noción compleja que implica una serie de situaciones que van desde las cuestiones impuestas por las autoridades educativas, como en el caso de las reformas en donde se

demanda un cambio en la actitud y el ejercicio del docente, hasta la voluntad del cambio de los propios profesores, en donde la formación permanente constituyen un elemento central.

La noción de cambio lleva implícito el rechazo y la resistencia, lo cual genera contradicciones tanto en el discurso como en la acción de los profesores, de tal suerte que se advierte que los actores de cambio constituyen un mito cotidiano.

En el apartado denominado "A manera de cierre y apertura" puntualizo de manera general los hallazgos de la presente investigación, asimismo se reconocen las ventajas y limitaciones de la misma, señalando las vetas que quedan por seguir investigando, es una manera de cerrar la investigación para efectos de un proceso, pero también de no evadir la responsabilidad de continuar indagando sobre aspectos nodales que se derivan de este trabajo.

RESEÑA DE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN BAJO EL PARADIGMA HERMENÉUTICO

Una forma posible de llegar a la construcción de una investigación de corte interpretativo.

La investigación bajo el paradigma hermenéutico, nos permite arribar a un tipo de resultados en donde se puede hallar el sentido de los otros³. Es necesario tomar en cuenta que a quienes investigamos, nuestros informantes, son personas y como tales merecen que se les reconozca, puesto que la finalidad de la investigación de este corte debe procurar que se entienda y se comprenda al otro.

Más que una forma definida de cómo hacer la investigación, me interesa comentar sobre la perspectiva de investigación mediante la cual ha sido posible orientar el presente trabajo, sin dejar de lado los elementos teórico metodológicos que me han apoyado en esta investigación, sabiendo que no existe mejor metodología que la que se va construyendo y adaptando según las necesidades y condiciones en las que se realiza la investigación.

La Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, nos ha brindado elementos teórico metodológicos de la investigación social y específicamente los referidos a investigación educativa, así mismo nos ha proporcionado herramientas prácticas que nos permiten iniciarnos en la indagación de problemas educativos. Durante este proceso de formación, hemos adquirido elementos que nos permiten avanzar en la realización del proceso de investigación, el análisis de los datos y la escritura del presente borrador de tesis.

Si duda, la teoría que se nos ha puesto a disposición en la línea de Investigación Educativa, Histórico Social, Práctica Educativa y en las sesiones de asesoría, han sido la luz que permite ver cosas en donde aparentemente no hay nada.

³ Augè, Marc (1996)

Reconozco que el acompañamiento de la asesora y del grupo de asesorados ha sido de gran ayuda, dado que este espacio de análisis y reflexión que hemos construido, nos ha permitido reorientar nuestro trabajo mediante la socialización de los avances.

La necesidad de tener un posicionamiento epistemológico se hace latente cuando volteamos a mirar qué es lo que estamos haciendo respecto al objeto de estudio, puesto que al diseñar el anteproyecto y el proyecto de investigación, no existía claridad ni certeza de lo que se pretendía hacer y menos la forma en que se habría de proceder. Por ello fue necesario modificar, reorientar y hasta reformular el proyecto de investigación en más de una ocasión. **Para tal efecto, los Coloquios de Investigación realizados en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, fueron factor clave, dado que la socialización de los avances y la escucha de distintas voces quienes desde lecturas y perspectivas diversas opinaron sobre el trabajo, contribuyeron a fortalecer y modificar los planteamientos iniciales.**

Reseña del proceso metodológico.

El anteproyecto de investigación es más que nada un requerimiento para poder ingresar a la maestría, pues cuando analizamos con detenimiento lo que estábamos pretendiendo hacer al principio, nos damos cuenta que presenta bastantes limitaciones. En el caso particular sucedió que yo pretendía hacer una investigación basada en un supuesto problema que había identificado, (“Las dificultades y deficiencias en el planteamiento y resolución de problemas matemáticos en la escuela primaria”), lo que sugería que la investigación se tornaría en relación con la identificación de los factores o las causas de dicho problema y el planteamiento de algunas soluciones posibles; cuando logré comprender la perspectiva de indagación con la que habríamos de trabajar, me di cuenta cuan alejado estaba en mi anteproyecto, además de las limitaciones con las que yo mismo contaba para llevar a cabo dicho proyecto.

La reformulación se hizo necesaria, habría que aclarar y delimitar el objeto de estudio, puesto que resultaba muy amplio y no era muy claro; los elementos

teóricos que tuve a mi disposición desde el curso propedéutico me fueron de gran ayuda para esbozar un camino posible por donde transitar, pues de repente no se sabe ni para donde avanzar, lo importante fue que no me detuve mucho a pensarlo, sino avancé, encontrando nuevas alternativas para plantear mi objeto de estudio.

El reconocimiento de la implicación en el objeto de estudio es un factor importante, pues contribuye a mirar las cosas de una manera distinta, en mi caso dicho reconocimiento fue posible a partir de la revisión del texto "Escribirse", de Demetrio Duccio (1995); y mediante el ejercicio de un escrito autobiográfico, en el cual salieron a relucir algunas de las causas o razones por las que pretendía hacer una investigación de este tipo. El aceptar mi implicación, me brindó la posibilidad de repensar la forma en como estaba planteando el objeto de investigación, de tal suerte que comencé a identificar que en el problema de investigación que había planteado, existían otros fenómenos de los cuales era preciso dar cuenta, de modo que comprendí que la investigación no tenía que ser tan lineal sino que era preciso mirar lo que estaba pasando en el mundo de relaciones que se establecen dentro de una institución, es decir, mediante la investigación hallar el sentido de las cosas, buscar que del "caos" emergiera algo, y darle sentido a ese algo para poder armar un relato posible.

Una vez modificada la estructura y el planteamiento del proyecto de investigación, me pareció que las cosas iban tomando rumbo, no obstante apenas fue el principio de una larga travesía en la que se tiene que sortear una serie de obstáculos para lograr aproximarse a los objetivos que se tiene planteados; aun así en varios casos el trabajo de campo, nos conduce por algunos caminos que ni siquiera imaginábamos; para algunos ésta situación es una falta de rigor metodológico, sin embargo considero que cuando se aplican las técnicas e instrumentos apegados una perspectiva de investigación, los hallazgos son importantes por simples que parezcan, de modo que vale la pena detenernos a analizarlos.

Esa situación en muchas ocasiones causa cierta frustración en el investigador (como sucedió en mi caso) puesto que existe predisposición por encontrar en el campo, lo que uno pretende; no obstante se debe de recordar que a quien se dirige la investigación, es a sujetos que tienen su propia visión del mundo, de modo que en dicho encuentro se genera una interacción de sujeto a sujeto. En las sesiones de asesoría, se sugirieron y adaptaron los instrumentos con los cuales iniciamos el trabajo de campo. El primer ejercicio que resultó significativo, fue la descripción ininterrumpida de un lugar, ejercicio que permitió poner en juego nuestra habilidad de observación, descripción y narración. Mediante este ejercicio identificamos el estilo de narración de cada uno de los compañeros del grupo de asesorados, al tiempo que advertimos los errores y limitaciones con que nos iniciamos.

Un segundo ejercicio fue la descripción física del edificio que elegimos para realizar la investigación, con ello se identificó el contexto, el tipo de institución y sobre todo nos percatamos de hasta qué grado fuimos capaces de ubicar al lector en la escuela y en el contexto mediante la descripción. El análisis, la reflexión, la crítica y autocrítica que se dieron en las sesiones de asesoría permitieron reconocer las debilidades y los errores más frecuentes cometidos en el primer ejercicio de acercamiento al trabajo de campo.

En las sesiones de asesoría, fue posibles discutir y comprender que para la recogida de datos se deben respetar tres momentos; el primero es el de la recuperación de la información en la cual es necesario escuchar y ver; el segundo es el análisis, y el tercero la escritura; de modo tal que “cuando oigo y observo, no analizo; cuando analizo no oigo ni veo; cuando escribo, ni oigo, ni veo, ni analizo”. Así, se pusieron en práctica algunas técnicas e instrumentos para la recogida de datos, entre los cuales destacan los siguientes:

Observación participante.⁴

⁴ “El termino observación participante es ocupado para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, en el milieu de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor, S.R. y R Bogdan, 1992: p. 31.)

Esta investigación, la inicié utilizando la técnica de observación participante, en las sesiones de asesoría diseñamos un formato de registro de observación que contempló dos columnas; una para la descripción de eventos y otra para el análisis. La forma que se sugirió para hacer los registros de observación me pareció muy adecuada, puesto que permite diferenciar esos tres momentos de los cuales ya hablé. La observación participante constituye un elemento muy importante de la investigación cualitativa, puesto que es una forma de levantamiento de datos que obliga a internarse en el campo y una vez dentro de él, entonces empezar a tomar las decisiones pertinentes para lograr los objetivos.

Una de las principales necesidades de la observación participante, es negociar el acceso, puesto que con frecuencia se mira al investigador como una amenaza, sin embargo cuando se emplean las estrategias adecuadas para la negociación, puede lograrse un buen acceso y sin restricciones; por ejemplo, funcionó el hecho de hacer saber a los actores que no precisamente estamos interesados en indagar sobre su persona o en su práctica docente, sino que se ha notado la potencialidad de esa escuela y de esos actores para poder explicar un fenómeno no en particular, sino en general. **El acceso a la institución en la que realicé el trabajo de campo fue fácil, puesto que en la Escuela Primaria a la que estoy adscrito, lo difícil fue tener acceso a la observación del grupo, puesto que el docente a quien observé en primera instancia, era nuevo en la escuela.**

Por lo anterior fue un poco complicado el establecimiento de Rapport⁵; La situación es que en el término Rapport, se encierran una serie de premisas deseables para cada investigador, es decir es lograr establecer un ambiente propicio con los informantes y que éstos sientan hasta cierto grado una identificación con el investigador, la cual derribe la barrera de extrañeza. En otras palabras es lograr establecer un vínculo de confianza entre el investigador y el informante, lo cual permita hacer el trabajo de indagación contando con la anuencia y sobre todo la cooperación del informante. Esta situación en realidad

⁵ "Establecer el Rapport de los informantes es la meta de todo investigador de campo, cuando se comienza a lograr el Rapport con aquellas a las que se está estudiando se experimentan sensaciones de realización y de estímulo" (Taylor, S.R. y R Bogdan, 1992: p.55)

es más complicada de lo que parece. Aun cuando logré establecer una buena relación con el informante, resultó complicado registrar los eventos que sucedían dentro del aula, puesto que de pronto todo me parecía importante de registrar, o solía pasar que a veces no estaba lo suficientemente atento para captar algún suceso trascendente. Lo importante para efectos de la observación participante fue registrar eventos completos, con lo cual fue posible entender que es lo que está pasando allí.

Por otra parte, es necesario aclarar que en la observación participante se necesita tener mucha agudeza en los sentidos para poder registrar los sucesos y posteriormente hacer la descripción completa en los registros de observación; aun así, en el caso particular pasé por momentos de ansiedad y desesperación, pues me pareció que en la clase no sucedía prácticamente nada de lo que yo esperaba indagar. Durante el proceso de levantamiento de datos utilizando la técnica de observación participante, empecé a sentir algunas frustraciones debido a que pareció que no estaba avanzando en el proceso; situación que influyó para que optara por apoyarme de entrevistas.

Entrevista.⁶

Recurrí a la entrevista abierta para encontrar los datos que yo deseaba; por lo tanto seguí las indicaciones generales para realizar una entrevista, en la cual se sugiere: realizar tres o cuatro preguntas al inicio y mantener una escucha flotante para identificar lo que nos interesa que nos aclaren, interrumpiendo lo menos posible; estas acciones dieron como resultado que encontrara algunos datos que ciertamente no había pensado escuchar, pero que sin duda son de bastante importancia, puesto que mediante este tipo de entrevistas se brinda la oportunidad al entrevistado de decir lo que tal vez nunca había podido decir; de tal suerte que él manifiesta lo que quiere manifestar y con ello aporta muchos datos que suelen ser importantes.

⁶ "Por entrevista cualitativa en profundidad, entendemos reiteramos encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informante, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tiene los informantes, respecto a sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras"(Taylor S.R. y R Bogdan, 1992)

La transcripción de las entrevistas las realicé lo más fidedigno posible, es decir, escribiendo cada palabra tal y como el entrevistado la pronunció, esto con la intención de identificar “lapsus” y excedentes de sentido. El analizar las entrevistas en las sesiones de asesoría, permitió reconocer la pertinencia con la que estábamos llevándolas a cabo, puesto que el transcribir absolutamente todo lo que dice en la grabación permite identificar otro tipo de sentidos. El compartir la información con los compañeros ayudó a mirar cosas que individualmente era difícil advertir.

En esta indagación realicé nueve entrevistas, las cuales pretendí que fueran de corte abierto, por lo tanto en el desarrollo de las mismas y debido a su flexibilidad, obtuve datos de corte biográfico, dichas entrevistas no entran en el tipo de entrevista a profundidad, dado que a excepción de un entrevistado, solo llevé a cabo una entrevista con cada uno de los informantes. No obstante se arrojaron algunos datos que tiene que ver con las características de la entrevista a profundidad aunado a ello, la transcripción de las mismas las de realizado tal y como lo dicen los actores, en este caso se puede decir que predomina las palabras del otro como instrumento esencial en la indagación. Esta situación esta va en relación a lo que plantea Taylor y Bogdan, sobre el hecho de que puede diferenciarse tres tipos de entrevista con detenimiento estrechamente relacionadas entre si, historia de vida, aprendizaje y acontecimientos y actividades que no pueden observarse directamente y la proporción de un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Por tanto, aun cuando no se ha recurrido a hacer más entrevistas⁷ a los informantes, tomé como base los elementos característicos de la entrevista a profundidad con lo que quedó abierta la posibilidad de recurrir nuevamente a los informantes. En esta investigación los informantes entrevistados más que seleccionados, decidieron participar por voluntad, pues a toda la plantilla docente de la institución antes mencionada se le invitó, sin embargo dos de ellos no aceptaron brindar la entrevista.

⁷ “En las entrevistas cualitativas se requiere de un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano” (Taylor S.R. y R Bogdan, 1992: p.108)

Establecer el contacto con los informantes no constituyó una tarea difícil, puesto que el hecho de ser compañeros de trabajo, de algún modo los comprometió a concederme la entrevista. No obstante las cosas no son tan sencillas como suele parecer, puesto que aun cuando se diseña un formato de entrevista, cuando se premeditan las preguntas que se van a plantear, en el momento de la acción, nos enfrentamos a situaciones imprevistas, por lo que es necesario replantear nuestro formato o en el mejor de los casos atender los imprevistos de tal manera que se obtenga lo que se desea.

Análisis de documentos.

La investigación de corte cualitativo en ningún momento está divorciada de la investigación cuantitativa; en este sentido consideré necesario analizar algunos documentos de la institución, tales como cuadros de calificaciones, informes estadísticos, elaboración de proyectos, acuerdos de asamblea, de grupo colegiado etc. Estos documentos, constituyen datos duros que permiten analizar las situaciones de un modo más cuantitativo, al tiempo que proveen de elementos que facilitan hacer el entrecruzamiento con lo que los informantes dicen. En ningún momento se pretende que sean elementos para comprobar o verificar las palabras de los actores, puesto que cada informante habla en base a lo que él concibe; no obstante si constituye una forma de análisis alterno.

Para tener acceso a este tipo de documentos, fue de gran apoyo el contar con buena relación con el personal de la institución, lo cual garantizó que se brindaran las facilidades para disponer de los documentos que solicité; sin embargo muchos de los documentos requeridos no se encuentran o no están a disposición por lo que resulta necesario recurrir a otras fuentes para su obtención.

Diario del investigador y notas de campo⁸

⁸ "Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo, completas, precisas y detalladas se deben tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones telefónicas" (Taylor S.R. y R Bogdan, 1992:74.)

El diario del investigador es un instrumento, que utilicé para realizar esta investigación cualitativa, en él registré la mayor parte de los pormenores que se dieron en el transcurso de la indagación, el diario del investigador es también el instrumento en el que se documenté la forma en como fui sustentando y construyendo el objeto de estudio, así como su respectiva evolución. En el entendido de que “Si no está escrito es que no sucedió”, el diario del investigador es un instrumento que permite documentar sucesos, acontecimientos y anécdotas relevantes, las cuales pueden ser de gran importancia en el análisis de la información.

El diario del investigador también me ha servido para documentar el análisis de textos bibliográficos, para efectos de esta indagación se recuperaron los que tienen mayor relación con el objeto de estudio. En las notas de campo registré los sucesos que se presentaron durante el tiempo que se permanecí en el campo, es decir todo lo que consideré importante por ejemplo dificultades, anécdotas, acontecimientos inesperados etc. En las notas de campo registré la forma en cómo se estableció el contacto con los informantes y la forma en como transcurrió cada una de las entrevistas.

Una de las debilidades frecuentes respecto a la escritura del diario es que realmente no se escribe a diario, lo que genera que muchos elementos importantes se pierdan pues resulta complicado recuperarlos luego de varios días.

Tratamiento analítico de la información.

Con la ventaja de que cada registro de observación y cada transcripción de entrevistas fue leída, analizada y comentada por la asesora y por los miembros del grupo de asesorados, cuando iniciamos el primer esfuerzo de organización de la información, ya contábamos con algunos elementos claves que identificamos conjuntamente.

El primer paso fue organizar la información recogida en el campo, observaciones, entrevistas, notas de campo y diario del investigador,

documentos obtenidos. Posteriormente procedí a realizar la lectura de cada uno de los documentos; esta lectura la realicé de adelante hacia atrás, atrás hacia adelante, de en medio hacia atrás y viceversa; esta situación me permitió alejarme un poco del discurso propio de cada informante y fue una buena técnica para empezar a hallar sentidos en el discurso de los sujetos. Después de este proceso, siguió el del subrayado, en donde se señalaron las recurrencias, repeticiones y en general los aspectos que se consideraron relevantes según el objeto de estudio. Las frases subrayadas se transcribieron a la columna de análisis de manera textual, esto permitió contar con la información seleccionada de una manera, más práctica y fácil de manipular.

Cuando llegó el momento de analizar la información en general; me di cuenta que efectivamente mi investigación no había tomado el rumbo ni había arribado al lugar que había previsto; me encontré ante un fenómeno que si bien no se asemejaba a lo que yo pretendía, si denotaba ver una posibilidad de dar cuenta de algo cuyo pretexto había sido investigar sobre la enseñanza y la construcción del conocimiento matemático.

A la luz de la teoría que revisamos tanto en la línea de Investigación Educativa y las sesiones de asesoría, comprendí que los datos que obtuve en el trabajo de campo, si bien no correspondían a lo que en un inicio yo esperaba, si eran lo bastante importante como para poder armar un relato posible de algo que pasa en una escuela primaria. Identifiqué recurrencias en torno a Trayectorias docentes, Satisfacciones, Anhelos y frustraciones, Problemas de la práctica docente, Debilidades y virtudes de la práctica docente y sobre Las concepciones matemáticas; con las cuales procedí a la construcción de categorías; es decir a partir de la información obtenida y después de haber realizado la lectura correspondiente, recurrí a la elaboración de seis categorías descriptivas. En estas categorías organicé la información obtenida, lógicamente que no toda tuvo lugar, sin embargo sirvió de base para un primer análisis.

Luego de esta construcción, elaboré una matriz de categorías; un cuadro de doble entrada en el cual fui organizando la información de cada una de las entrevistas y observaciones que realicé. Por supuesto que aun cuando

trabajamos en la asesoría el análisis de la información y la construcción de la matriz de categoría, cada uno de los asesorados organizamos la información de una manera distinta; y es precisamente porque la mejor metodología es la que se construye mediante el proceso; así, esta matriz de categorías la elaboré utilizando líneas de colores, sobre las cuales pegué los extractos de la información seleccionada en la columna de análisis de cada hoja de registro. La elaboración de la matriz de categorías permitió analizar la información de una manera más práctica, pues ésta contiene la información seleccionada organizada según las categorías. Es necesario aclarar que para en el primer ejercicio de análisis de la información únicamente logré establecer categorías descriptivas, con las cuales elaboré un ensayo que denominé “Cómo influyen las trayectorias docentes en la formación de concepciones matemáticas y cual es su repercusión en la práctica docente de esta asignatura”

Sin duda alguna el presentar los trabajos en los coloquios fue factor para exponer y recibir las sugerencias y críticas que a fin de cuenta da pauta para re-pensar al objeto de investigación. En un segundo esfuerzo de análisis modifiqué e incluí categorías sensibilizadoras, lo que me permitió analizar la información de una forma más profunda, hacer inteligible lo que dicen los informantes. Cuando ya existe una matriz de categorías, lo que se hace imprescindible es hallar el elemento idóneo que articule las ideas que se identifican en cada una de las categorías, reconocí en el mito una forma posible de entrelazar el texto.

Puesto que después de hacer una revisión minuciosa de la información y bajo la luz que proporciona la teoría, pude identificar que el mito es un elemento presente en cada una de las categorías que construí, así que opté por modificar y unificar algunas categorías, para organizar la información en cuatro categorías solamente, (Trayectorias docentes, Satisfacciones y frustraciones docentes, La percepción de las dificultades de la práctica docente, y Afanes de cambio) teniendo como “hilo conductor” lo que en un principio denominé “Mitos cotidianos sobre matemáticas”

El inicio de la escritura de cada uno de los capítulos, me resultó complicado en un principio, no obstante, comencé por describir los datos empíricos, es decir “el cuento que deseo contar”, al cual fui incorporando las citas textuales de las entrevistas, cuidando que no quedaran únicamente como ejemplos ni como pegotes incorporados al texto; de modo que procuré que cada cita que incluí se relacionara antes y después con el texto. Después de escribir el texto de forma descriptiva, éste se sometió a lectura por parte de la asesora y los compañeros del grupo de asesorados, acción que permitió identificar algunos elementos que no había considerado, así como desechar algunos que no eran pertinentes o carecían de coherencia dentro del escrito; de este modo y luego de algunas revisiones y correcciones necesarias, el texto empírico estuvo listo para elevarlo a un nivel teórico.

La incorporación de elementos teóricos requiere de un gran esfuerzo de análisis, pues no se trata de insertar citas teóricas que demuestren que lo que decimos tiene validez, sino por el contrario, se procuró que la teoría sirviera para apoyar una explicación posible del fenómeno; de modo tal que en la escritura de los capítulos, la teoría fungió como una especie de “anteojos” que permite mirar el fenómeno desde otra perspectiva. En el transcurso de la escritura empírica fui identificando algunos elementos teóricos que permitieron apuntalar el texto, mismos que al incorporarlos busqué establecer una amplia relación, con la intención de hacer entendible la construcción que he realizado.

CAPÍTULO I

LA ESCUELA “ADOLFO ESPINOSA A”, UN PUNTO DE ENCUENTRO DE TRAYECTORIAS DOCENTES

1.1 Quiénes son los docentes que llegan a la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”

Debido a su ubicación en un espacio geográfico relativamente céntrico y con fácil acceso a sus escuelas debido a la corta distancia de la cabecera municipal, la zona escolar 034 perteneciente al sector 11 en la Ciudad de Actopan, ha sido considerada en el gremio magisterial de la región, como una zona exclusiva o privilegiada⁹ a la que pocos maestros pueden tener acceso, la mayor parte de sus integrantes tuvieron que pasar por un largo recorrido el cual generó meritos para poder llegar a esta zona.

Con la salvedad de algunos casos en los que no es necesario que los profesores cuenten con una trayectoria de sacrificio¹⁰, la cual implica iniciar el trayecto laboral en alguna de las zonas más alejadas del Estado de Hidalgo (incluso de otros Estados) e ir acercándose poco a poco o como las circunstancias lo permitan, a la región de donde son originarios, situación que propicia que la mayoría de los docentes cuenten con trayectorias laborales muy interesantes, de tal suerte que cuando se escuchan las narraciones de los

⁹ Esta consideración se debe principalmente a que las 11 escuelas que se agrupan en esta zona escolar están a no más de 8 Km. de distancia de la supervisión escolar, la cual se encuentra en la cabecera municipal, lo que permite una rápida movilidad gracias a la facilidad de transporte para los docentes, muchos de los cuales trabajan doble turno.

¹⁰ Enfrentarse a las condiciones de los contextos marginados, en donde no tenían acceso a servicios públicos y donde la precariedad de recursos económicos era inminente.

docentes respecto a su recorrido laboral, se pueden identificar algunas de las estrategias¹¹ que se emplearon para poder ir acercándose poco a poco hasta lograr arribar a una zona de buena ubicación como lo es la zona escolar 034.

Aquí se puede identificar el anhelo de llegar a un lugar de realización de deseo, el cual puede estar en una zona cercana al lugar de origen; entendiendo el origen no como geográfico, sino psíquico¹²; es decir el lugar de identificación en el cual los profesores anclan sus afanes y aspiraciones, personales, sociales y profesionales; entonces es ese deseo el que mueve a los docentes a poner en juego parte de sus capitales en el interés de lograr el objetivo. La función psíquica moviliza cargas y representaciones que contribuyen a asegurar las bases de la identificación del sujeto al conjunto social.

Como ya mencioné, al catalogarse dicha zona como privilegiada, los docentes que llegan por lo regular cuentan con varios años de servicio, de modo que el promedio oscila entre los 23 y 25 años, así puede advertirse que la comunidad magisterial no es precisamente muy joven, de hecho varios de los docentes cuentan con la antigüedad suficiente como para tramitar su jubilación. El movimiento de docentes en esta zona es poco frecuente, puesto que depende básicamente de dos factores: el primero tiene que ver con la posibilidad de jubilación de los profesores; el segundo con la posibilidad de incremento de personal en alguna de las escuelas, lo cual es poco común. En forma muy esporádica se pueden dar algunos movimientos mediante permutas.

¹¹ Se encuentran relatos por ejemplo de un profesor que inicio su trayectoria laboral en el Municipio de Tepehuacan de Guerrero, en donde para llegar a su escuela, tenía que hacer un recorrido de 8 a 10 horas a pie, cuya estrategia fue la de generar conflictos en la zona o en la comunidad para que lo pusieran a disposición y lo fueran cambiando de una zona a otra hasta llegar a la región de origen, en donde tuvo que pagar para que un profesor aceptara una permuta y pudiera llegar a la zona 034. Otros profesores emplearon otras estrategias tales como ofrecer comidas (barbacoa) a funcionarios o líderes sindicales, aprovechar las influencias de funcionarios conocidos e incluso aprovechar cuestiones de salud para lograr un cambio (Registro de campo.2007).

¹² Constituyen los espacios psíquicos comunes (que son coextensivos a los agrupamientos de diversos tipos)... uno de los componentes del inconsciente y por ello tiene que ser considerado como el trasfondo irreductible a partir del cual se organiza la vida psíquica... Se trata de dos conceptos-límites que articulan a sus dos bordes heterogéneos: el borde biológico, que la experiencia corporal actualiza, y el borde social, actualizado por la experiencia institucional. Kaes, Rene (1996)

En la ciudad de Actopan se concentran otras dos zonas escolares¹³, no obstante, a la 034 se le considera de privilegio ya que no tiene escuelas en las comunidades más alejadas del municipio, y es que debido a las normas instituidas en la mayoría de las zonas escolares, los docentes de nuevo ingreso deben llegar a la escuela más retirada o de mayor dificultad de acceso, de tal suerte que los profesores tienen que iniciar un recorrido de afuera hacia adentro, es decir de las escuelas más alejadas a las más céntricas. En la 034 la norma no es distinta, la ventaja para quienes llegan a esta zona es que la escuela más retirada se encuentra a una distancia de 8 kilómetros de la cabecera municipal, es decir para llegar a la escuela primaria “Adolfo Espinosa A” se hace un recorrido de no más de 15 minutos, aunado a ello el servicio de transporte es constante.

De este modo la comunidad de El Boxaxni, lugar en donde se ubica la escuela en cuestión, se convierte en punto de llegada, de poca estancia y de paso, registrando el mayor número de movimientos de personal dentro de la zona, situación que como explicaré más adelante, genera ciertos fenómenos dentro de la comunidad escolar.

Tal como lo expresan en tono de burla los docentes de esa institución, “llegar a Boxaxni es un privilegio¹⁴” en son de broma y todo pero esta expresión denota un gran significado para los docentes, pues no es el hecho de que se valore tanto a la comunidad o a la escuela a la que voluntaria o involuntariamente se tiene que acceder, sino que representa el logro del anhelo de estar en una zona céntrica y accesible, de la cual difícilmente los profesores buscan cambiarse. Entonces se hace referencia a una escuela que se encuentra en una zona privilegiada, la cual a su vez se constituye como una escuela de paso cuya estancia de los docentes depende de los movimientos de recursos humanos que se generen al interior de la zona, pero también del acoplamiento a la forma de trabajo en la institución y a las exigencias de la comunidad hacia

¹³ La zona escolar 052 y la zona escolar 158

¹⁴ La noción de privilegio tiene una doble connotación en esta expresión; por un lado implica el ingresar a la zona lo cual puede significar un logro, por otro implica enfrentar las condiciones peculiares de la comunidad de Boxaxni, la cual se ha ganado fama de comunidad conflictiva. Entonces llegar allí implica aprender a enfrentar las situaciones cotidianas de conflicto entre maestros y padres de familia.

los docentes.”La institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos, psíquicos... Esta constituye, además, el lugar de una doble relación: del sujeto singular con la institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución”. (Käes,1996:32).

La Escuela Primaria “Adolfo Espinosa A” se convierte de este modo en punto de encuentro de diversas trayectorias docentes, en las cuales pueden encontrarse varios significados comunes, aunque también los hay distintos, lo cierto es que la trama de relaciones que se establecen, generan una cultura institucional particular de ese contexto.

1.2 Trayectorias laborales: factores que generan la llegada a la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”

Las trayectorias laborales nos permiten advertir la forma en que el profesor se desplaza y cómo este desplazamiento le permite configurarse dentro del gremio magisterial, además de que conceden la posibilidad de advertir algunos fenómenos que influyeron para adquirir su estilo de docencia. El carácter de estabilidad y seguridad económica (a pesar de los bajos salarios) del magisterio explican parte de las aspiraciones de ingreso y permanencia en la ocupación aún de los sujetos cuya motivación está lejos del interés por la docencia o de la verdadera vocación.

Los docentes emplean diversas estrategias, en la construcción de cada trayectoria laboral, lo cual les permite ir ubicándose de acuerdo a sus necesidades y conveniencias, no obstante para lograrlo tuvieron que enfrentar diversas situaciones que van en relación con la organización magisterial. Casi todos, coinciden en que sus primeros años de servicio, los realizaron en comunidades rurales marginadas, por lo tanto cuando se cuestiona a los docentes de la escuela primaria “Adolfo Espinosa A” esos lugares son descritos como los predilectos, pues los profesores que egresaban de las normales ya sea Básica o Superior adoptaban la visión de ejercer una práctica docente similar a la de un “apostolado”, es decir con un carácter redentor.

“La incorporación al trabajo se produce generalmente en las escuelas ubicadas en los márgenes, es decir, aquellos con menor experiencia ingresan como provisionales o suplentes en contextos desfavorables para el desempeño. La precariedad de la condición laboral de estos docentes; la incertidumbre, la angustia, la ansiedad, la resignación, la falta de beneficios y el trabajo con tiempo limitado, siguen siendo una constante”. (Señoriño y Cordero: 2000).

Es interesante dar cuenta de que aun cuando los profesores egresados de la Normal Rural recibieron una formación que les preparaba para ejercer en zonas rurales y cuando en los relatos de estos profesores se escucha su convicción y embeleso de haber iniciado su trayectoria laboral en lugares marginados, las aspiraciones siempre fueron arribar a territorios más cercanos a sus lugares de origen, de tal suerte que emplearon toda una serie de recursos para establecerse en una zona escolar y en una escuela céntrica o al menos en espacios con la disposición de servicios básicos; en el caso de las docentes egresadas de la Normal Superior esta no es la excepción, “Como que quería estar más cerca y me vine a esta escuela ya llevo laborando como cinco años, cinco, seis años, entonces este pues así, así, ha sido ja, ja, ja (Entrevista No. 02:12).

Así es y así ha sido con la mayoría de los docentes quienes dejan de lado la supuesta convicción y la vocación por la docencia para incrustarse en espacios más cómodos. El paso por diversos contextos sociales y por diversas escuelas, configura parte de la personalidad de los docentes, tanto en el ámbito académico como en el ámbito de lo social, puesto que las posibilidades, las exigencias y las necesidades que los docentes tienen en cada uno de los lugares por donde transitan, son diferentes, de modo que cada experiencia repercute de alguna forma en el actuar del docente y en el desarrollo de su práctica docente. Entendiendo que en la Escuela “Adolfo Espinosa A” convergen profesores con diversas trayectorias laborales, es necesario denotar también su trayectoria de formación, puesto que ello nos ayuda a comprender el tipo de concepciones que tienen sobre la práctica docente, no olvidando que entre las trayectorias de formación y las trayectorias laborales, existe un nexo común que es la trayectoria de vida del docente.

“La historia está conformada por historias de vida singulares, que transcurren. En el seno de las instituciones. En ellas se analizan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales individuales y grupales, insertos en la cultura recortada de cada organización particular, que es sostenida por mitos a través de ritualizaciones cotidianas”. (Corvalán,1996:41-42).

Entonces resulta necesario dar cuenta de los principales motivos o factores que hicieron que un grupo de docentes convergieran en un tiempo y espacio, de modo que es preciso explicar incluso por qué decidieron ser docentes, por tanto, me referiré al grupo de docentes que se encontraba en la institución antes mencionada al momento de realizar la investigación.

1.3 Trayectorias de formación: factores que influyen en la elección de la profesión docente.

La elección de la profesión docente es un factor importante y digno de investigarse; en el magisterio existen sujetos que están allí por vocación, por convicción, por equivocación y por qué no decirlo, porque fue la única alternativa para lograr una formación profesional. Cada sujeto docente tiene una historia particular y un motivo específico por el cual eligió esa profesión; “La historia vocacional-profesional de los integrantes de la organización. En esta instancia se reconstruye el pasaje por las instituciones formativas y laborales previas que tienen su incidencia en la inserción actual”. (Corvalán,1996:66).

Conocer las trayectorias de un grupo de profesores que coinciden en un espacio social como lo es la escuela primaria “Adolfo Espinosa A” es interesante, puesto que en ese lugar de interacción confluyen una serie de fenómenos asociados a la historia particular de cada uno de los sujetos, lo cual visto de manera grupal pareciera que deja de lado la peculiaridad de los profesores; no obstante el estudio de esa trama de relaciones que se establecen, brindan la posibilidad de comprender que influencia tiene la trayectoria de cada uno de los profesores en la configuración del grupo, en su papel en la escuela y sobre todo en el desempeño de su práctica docente.

En las trayectorias de formación de los profesores aparecen una serie de factores coincidentes, los cuáles están asociados al tipo de formación que recibieron para poder ingresar al magisterio, es decir a qué institución asistieron para obtener la formación específica o necesaria para ser docentes, las situaciones y vicisitudes que tuvieron que enfrentar para lograr su objetivo (de ser profesores), el tipo de pensamiento que desarrollaron de acuerdo a la institución en que adquirieron parte de su formación profesional y cómo estos factores se hacen visibles en su desempeño laboral. También es posible advertir cómo algunos elementos del orden de lo real, simbólico e imaginario influyen en la decisión de los sujetos para elegir la carrera de profesores y una vez dentro de ella cómo se apropian o hacen suyos algunos mitos cotidianos sobre la formación docente y la profesión en general.

Para dicho análisis tomé como elemento de distinción el tipo de formación profesional que recibieron los docentes, los cuales corresponden a Normal Superior y Normal Básica en su modalidad de Rural.

1.3.1 La formación profesional

a) Los profesores de Normal Superior

Como ya mencioné, las trayectorias docentes son un referente importante para entender el actuar de los docentes, puesto que dan cuenta de los factores que hicieron tomar la decisión de ser docente, de las posiciones de formación que tuvieron y de la razón de la elección. Conocer la trayectoria de formación de los docentes, también nos permite conocer el perfil de cada profesor y por supuesto la influencia de este en el ejercicio de la práctica docente.

La decisión de ejercer la carrera de docente está ligada a múltiples factores asociados al ámbito de la familia y lo social, en ambos casos existen elementos

que pueden ser reales, simbólicos o imaginarios¹⁵, puesto que según Castoriadis (1975) el mundo histórico-social se encuentra tejido a lo simbólico a través del lenguaje, de las instituciones, las cuales no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico; así, “El simbolismo se agarra a lo natural y se agarra a lo histórico. Todo esto hace que emerjan unos desencadenamientos de significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a los que no se apuntaban ni estaban previstos”; Lo simbólico a su vez conlleva el componente de lo imaginario, al presuponer “la capacidad de ver en una cosa lo que no es, o de ver otra de lo que es....por su parte lo imaginario requiere de lo simbólico no solo para expresarse, sino para existir, pasar de lo virtual a ser una cosa más. (Castoriadis; 1975:219).

De cualquier forma ninguno de esos tres elementos puede constituirse de manera individual en el pensamiento de los sujetos¹⁶; puesto que todo objeto real supone en nuestra mente una representación imaginaria, y que esta representación es simbolizable. Como se desprende de ello, la imagen es representable, tiene formas, colores y afectos asociados.

“Yo quise ser maestra desde, desde que era niña, desde que iba a la primaria, y veía a mis maestros o sea como trabajaban y a mí me gustaba y desde ahí desde la primaria yo quise ser maestra, me gustaba mucho mju” (Entrevista No. 04:27) El caso de la Profesora Olga muestra cómo existe una influencia de lo

¹⁵ Lacan también formuló los conceptos de lo Real, lo Imaginario y lo Simbólico, que utilizó para describir los elementos de la estructura psíquica humana. Lacan explica la constitución subjetiva como una estructura dinámica organizada en tres registros, lo Real, lo Imaginario y lo Simbólico para describir estos tres nudos de la constitución del sujeto. Estos tres registros se hallan imbricados según la forma de un nudo borromeo.
<http://psicopag.galeon.com/lacan.htm>

¹⁶ Una palabra escuchada, pronunciada o leída (lo simbólico) remite en el psiquismo a una representación (lo imaginario), reflejo de una cosa concreta (lo real).

imaginario y lo simbólico que le incentiva la idea de ser docente. Entendida esta influencia como el vínculo que identifica a la imagen de los maestros como figuras a seguir; Castoriadis (1975) explica que la influencia de lo imaginario sobre lo simbólico, puede ser comprendida a partir de la consideración de que el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente, de manera que uno represente al otro; de modo que “lo simbólico comporta casi siempre un comportamiento ‘racional-real’ lo que representa lo real, o lo que es indispensable para pensarlo o para actuarlo” (Castoriadis,1975:221).

Así, la imagen de los maestros de la profesora Olga tuvo un significado tan fuerte que la llevó a pensar, representar y actuar la profesión docente. La decisión de ejercer la carrera de docente (para el caso de los profesores entrevistados) está asociada al factor de seguridad económica, es decir quien se integraba al gremio magisterial podía tener la certeza y la garantía (una vez adquirida su clave de profesor) de que tendría estabilidad en el salario y los beneficios del magisterio.

En el caso de los profesores de la Escuela Primaria “Adolfo Espinosa A”, dos profesoras, coinciden en que querían ser docentes en preescolar, sin embargo por múltiples circunstancias no pudieron quedar allí, y hoy en día ejercen en Primaria.

Bueno... este, trabajo aquí en la comunidad de Boxaxni, este primero que nada yo decidí ser maestra porque es una profesión muy noble para una mujer... ajá, aparte de que siempre me ha llamado la atención trabajar con pequeños... eeh...mi...mi... mi trabajo ¡¡en si yo quería ser maestra de preescolar!!, pero por diversas situaciones no quedé y me metí a la Normal Superior donde terminé la carrera... (Entrevista No. 06:48)

El imaginario de que la docencia es una profesión acorde para una mujer, se hace latente en el discurso de la profesora Cintia, conjuntamente se acepta el ideal de que es una profesión noble¹⁷, aun cuando no realizó su anhelo de ser

¹⁷ Existe un imaginario de lo noble de la profesión, el cual se construye desde el paso por las instituciones de formación, y se conjuga principalmente en la Normal, en donde se realimenta la misión del apostolado “en esta profesión no van a encontrar dinero pero si satisfacciones emocionales, hasta la posibilidad de que en sus manos pase tal vez el futuro presidente de la República...” (Lara;2007:33)

profesora de preescolar, el magisterio la atrajo y hoy en día es profesora de primaria.

El dato es significativo si se considera que los estudios de Normal Superior, proveen al profesor de una concepción distinta de lo que representa la docencia, es importante destacar que la formación que se adquiere en la Normal Superior es para ejercer en educación secundaria, de modo que Cintia se encuentra paradójicamente en un nivel para el cual no ha sido formada y mucho menos el que ella deseaba; de tal suerte que su práctica docente puede verse seriamente influida por este factor, situación que se analizará más adelante.

Una condición similar sucede en el caso de la profesora Olga, quien expresa las dificultades que enfrentó al querer ingresar a la Normal Básica

-Yo al principio quería ser educadora, quería ser de preescolar fui y presenté mi examen en el CREN, pero ya ve que allí llegan... van muchas gentes que tienen otras oportunidades... es difícil entrar y este, pues... no tuve oportunidad de entrar en lo que yo había elegido... y pues me fui a la Normal Superior de Pachuca y ahí educadora, primaria, secundaria, lo que sea con tal de lograr mi objetivo... sí... me fui a la Normal Superior. (Entrevista No, 04:27-28)

Esta situación es interesante, dado que al estudiar el caso de estas profesoras la formación que adquieren, no es para el sistema en el que se desempeñan, no obstante, manifiestan estar a gusto trabajando en ese nivel. Aunque la profesora Imelda no coincide en haber querido estudiar para docente de preescolar, si coincide con las dos anteriores en el hecho de que estudió en la Normal Superior; y curiosamente las tres estudiaron en la misma institución. "Yo estudié en la Normal Superior de Pachuca, estuve ahí estudiando, ahí en Pachuca, me iba yo a los cursos de verano mjú, entonces, ahí fue donde estudié, mjú. (Entrevista No.02:12). La profesora Imelda también da cuenta de los factores que influyeron para que se decidiera por la profesión de docente, entre lo cual destaca la mediación familiar.

Bueno este... yo... Me incliné por la carrera, (*aclara*) bueno yo quería ser maestra porque, pues ya yo tengo otras hermanas un poco mayores y pues...ellas este... ya habían estudiado esa carrera, y entonces este... pues ellas este... yo veía a mis hermanas que siempre les daba, tenían muchas

satisfacciones como... como... pues el ser maestras; Entonces este... pues, yo me incliné más que nada por eso, platicando con mis hermanas; pues nos platicaban todo el tipo de experiencias que ellas tenían y de alguna manera yo creo que fue por eso mjú. (Entrevista No. 02:12)

El relato evidencia la forma en cómo se constituye un imaginario de lo que la profesión docente significa, lo cual influye en la toma de decisiones, en este caso la familia es determinante en la elección al fungir como mediadora. La profesora Imelda da cuenta de que tuvo otras opciones para estudiar y que se inclinó por ser profesora, ésta decisión refleja la intención de ir a la segura puesto que las experiencias que sus familiares le relataron la convencieron de que era una buena alternativa. Aquí también aparece el término de “satisfacciones” en el magisterio, lo cual pudo ser un referente fundamental para la elección de la docencia, aun cuando las satisfacciones pueden corresponder más al orden de lo mítico.

En cuanto a la formación profesional de las tres profesoras, la Normal Superior parece haber sido suficiente para permanecer y trascender dentro del gremio magisterial, pues ninguna de ellas manifiesta haber realizado algún otro tipo de estudios, esta situación puede estar con relación a algunos factores tales como su condición de mujeres, las posibilidades de realizar otros estudios, sus expectativas y necesidades de formación, etc. Lo cierto es que el estatus que otorga el ser egresado de una normal superior y estar trabajando en educación primaria es distinto en referencia a los profesores que egresaron de la Normal Básica.

Aun cuando los egresados de la Normal Superior que se encuentran laborando dentro del sistema de educación primaria, tienen escasas posibilidades de promoverse y de lograr mejores salarios ingresando por ejemplo a Carrera magisterial¹⁸, las profesoras de la escuela “Adolfo Espinosa A” manifiestan estar a gusto en el nivel y es posible advertir en ellas un compromiso muy marcado para sacar adelante el trabajo y este compromiso se manifiesta en la preocupación por lograr que los alumnos trasciendan y tengan avances significativos.

¹⁸ Por no estar laborando en el nivel que corresponde a su perfil de egreso, los egresados de Normal Superior tienen que esperar más de 10 años en servicio para poder participar en la promoción de Carrera magisterial en el nivel de primarias.

Al menos ese es el caso de las tres profesoras de las que se ha hecho mención hasta ahora, en quienes se advierte una convicción con la labor que desempeñan, no obstante en su discurso se identifican algunos factores que pueden poner en entredicho esta noción de convicción y aparente estado de sentirse a gusto dentro del nivel de educación primaria; esta situación la retomaré en el siguiente capítulo en donde trabajaré las frustraciones docentes, por ahora continuaré con la descripción y caracterización de los profesores de la escuela primaria en cuestión; en la cual se identifican a tres profesores cuya formación la realizan en una Normal Básica Rural.

b) Los profesores de Normal Básica Rural

Tres profesores de la escuela “Adolfo Espinosa A” hicieron parte de su formación profesional en una escuela Normal Rural; El pensamiento de ellos es distinto al de los egresados de la Normal Superior, debido a los aspectos que identifican al tipo de profesores que se forman en esas instituciones, en las cuales se incentiva una ideología particular¹⁹, derivada de la condición de las Normales Rurales en las cuales se inculca un pensamiento socialista que procede de la teoría Marxista-leninista²⁰, con lo cual se intenta generar un pensamiento de izquierda, el cual puede ser un factor de distinción entre muchos de los profesores rurales, entendiendo el término distinción no como de mejor ni peor posición, sino de mirar las cosas desde un lugar distinto.

¹⁹ Como parte del proyecto posrevolucionario, surgen en nuestro país las Normales Rurales, cuyo elemento distintivo fue precisamente su ubicación en las zonas rurales para garantizar el acceso de los jóvenes hijos de campesinos, además de funcionar con la modalidad de internado. Las Normales Rurales arroparon muchos de los ideales revolucionarios por los que el pueblo mexicano luchó, mismos que se fueron sedimentando y pasaron a constituir parte de la misión de estas escuelas. Principalmente los ideales referidos a que el egresado de la Normal Rural debería constituirse como un líder social capaz de encabezar las demandas de las comunidades en donde se encontrarán; es decir poner en práctica un ideario establecido. Podría decirse entonces que el paradigma es que el profesor rural debe ser un luchador social; cuando el docente se identifica con este paradigma, construye un sistema de creencias el cual refuerza y sedimenta esta situación, alimentando con ello el mito general sobre la profesión docente.

²⁰ Estatutos de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (1999); A esta federación pertenecían para entonces 16 Normales Rurales en el País.

Los normalistas, tienen en gran proporción, su origen en familias de obreros, campesinos y pequeños comerciantes, así como de familias de empleados y profesores, por lo tanto el carácter de clase de los estudiantes del magisterio no se ha modificado sustancialmente, pues en las generaciones anteriores se presentaba una composición similar. (Reyes, 1995:52)

La apreciación de Reyes, da cuenta de que el profesor de educación básica surge o pertenece a la clase proletaria y ve en el magisterio una opción y en muchos casos la única oportunidad de acceder a otro tipo de vida, tal vez no de clase pero si de consumo, puesto que la clase (de origen) de la que proviene, limita sus posibilidades de acceso por ejemplo a carreras universitarias, las cuales no son posibles para todos.

El factor asociado a la elección de ser docente parece en un principio ser distinto (al anteriormente descrito), sin embargo como veremos más adelante, existen factores comunes que determinan en el sujeto la disposición de ingresar al magisterio. La expectativa surge también del ámbito familiar y social en donde surten efecto los relatos míticos²¹ sobre los alumnos y los egresados de las Normales Rurales.

En los orígenes de estas instituciones, el prestigio del profesor era mayor que en nuestros tiempos, aunado a ello el trabajo para los egresados de las Normales era prácticamente garantizado, con lo cual la opción de la docencia era en buena medida atractiva para los hijos de campesinos, de obreros y de los propios profesores. Se construyeron relatos míticos respecto a la figura y el bienestar de los docentes en relación con la población marginada, lo cual sirvió como incentivo para la gente con escasos recursos económicos. De tal suerte que se puede advertir en el discurso de los profesores el anhelo, primero por ingresar, por permanecer y por egresar de la Normal Rural; la experiencia en el campo de trabajo, (todos asignados por primera vez a espacios rurales) dice mucho de la forma en como se forjan las prácticas y los ideales de vida en estos docentes.

²¹ Debido al activismo político practicado en las Normales Rurales, la sociedad ha construido una concepción particular sobre los alumnos de estas instituciones, en las que confluyen tanto el reconocimiento como la descalificación, lo cual desencadena construcciones míticas entre los miembros de la sociedad.

Si mira, eeh... el inicio como docente fue como... un... un legado de mis tíos, porque mis tíos terminaron en el "Mexe" y cuando ellos se graduaron asistí a la, a la graduación, entonces, pues me pareció formidable la escuela, la escuela del "Mexe" y desde ese momento, me nació el, el interés, el... la inclinación por ser maestro; mis papás querían que fuera yo... este, ingeniero, me consiguieron un lugar para ingresar, al Tec, al Tec de Pachuca, Tec 20; pero no, no, decidí ser... este participar en esa escuela, sino hacer examen en la Normal del "Mexe". (Entrevista No, 01:01).

El legado familiar para el profesor Artemio fue precisamente el predominio de una profesión, la inclinación por la docencia parece estar más acorde a una especie de seducción del magisterio, pero más aun de una institución en específico, en este caso se puede interpretar cómo con dicha elección hay una aparente trasgresión de los intereses de los familiares ascendentes al optar por una profesión distinta a la que ellos querían que estudiara. Se puede hablar de un deseo incorporado, el cual tiene más peso respecto a otras posibilidades de elección de la carrera.

Este caso de alguna forma también denota vocación por la docencia puesto que hay una evidencia clara de alternativa de estudios, con lo cual es posible pensar que la institución (la Normal Rural), la influencia familiar y algunos elementos de identificación fueron fundamentales para que Artemio decidiera ser profesor.

El caso del profesor Abel y del profesor Carlos, parece carente de influencia familiar al tomar la decisión de elegir la profesión docente, pues según comentan nadie de su familia había sido profesionista; no obstante el deseo de continuar estudiando y las facilidades que la Normal Rural le ofreció son factores determinantes. "Bueno... yo tengo venti...veinticuatro años ya de servicio egresado de la Escuela Normal "Luis Villarreal" el Mexe" (Entrevista No. 07:54), de acuerdo a lo que expresa Carlos, vale la pena recordar que hasta antes de 1984 la Normal Básica podía estudiarse después de la educación secundaria y tenía una duración de cuatro años además que algunas Normales Rurales como el caso de la "Luis Villarreal", contaban con servicio de internado.

Con relación a esto, me parece interesante analizar el siguiente discurso:

Estudié la Normal básica, en ¡¡una gloriosa escuela que egresamos!!... (No lo menciona pero se refiere a la Normal del Mexe) hice el primer crédito que podemos tener profesional; después de eso, inmediatamente ingresamos a la Licenciatura en Ciencias Naturales en la Normal Superior y este... en cuanto a lo académico, tenemos una, una maestría de postgrado, una maestría en pedagogía con especialidad en investigación educativa.... (Entrevista No. 05:33).

En su relato, el profesor Abel señala de manera puntual que de la Normal Básica se obtiene un primer crédito, el cual parece no ser suficiente para transitar en el ámbito magisterial, para quien anhela trascender y promoverse con miras a mejorar su percepción salarial, también está de por medio el status que se adquiere egresando de una institución de tipo “superior”, no conforme con ello el vacío no se llena por completo y cursa una maestría.

En el discurso del profesor Abel resalta un dato importante, es precisamente la forma en cómo coinciden algunos de los descendientes de la Normal Rural en la necesidad de seguirse preparando; es decir parece ser que existe un vacío, una falta o un requerimiento de seguirse preparando, por tanto buscan en dónde continuar su preparación es decir, después de egresar, se inscriben en una Institución de Educación Superior.

Puede identificarse entonces que una característica común entre estos profesores es el acceso a otro nivel de formación, lo cual se puede ser el resultado de la combinación de distintos factores, tales como los señala el profesor Carlos, quien expresa la necesidad que tuvo de obtener la certificación de una institución de nivel superior.

Quería primero pues dar todos mis conocimientos con los, los alumnos que en turno estaban, aplicar todo lo que en la escuela se nos enseñó, y porqué no, este... buscar, un espacio para poderme seguir superando este... en cuanto... pues no sé, ingresar a otra... a otra escuela de otro nivel... ¡¡lo hice!! Me inscribí en la Escuela Normal este... de Querétaro, la Normal Superior, pero si se me dificultó, sin embargo logré... logré terminar mis estudios... y este, pues esa era la expectativa ¿No?, quererme superar... (Entrevista No, 07:55).

El afán de superarse se conjuga con la expectativa de ingresar a una escuela de otro nivel, y no solo en la cuestión del tipo de formación o de la especialidad que habría de

cursar, sino que literalmente buscó una escuela de otro nivel en tanto el estatus que se le asigna.

En otro de los casos, la exigencia del grupo de docentes de una escuela, incidió en el profesor Artemio para que tomara la decisión de continuar con su formación docente. “Bueno ahí tenía una experiencia muy buena por que los compañeros todos habían estudiado ya la UPN y algunos otros la Normal superior y allí este me impusieron, me invitaron a que fuera a la UPN, y así lo hice, cursé la UPN en Ixmiquilpan” (Entrevista No.01:05). Esta imposición más que invitación, como de alguna forma lo expresa el profesor Artemio, denota que incluso entre algunos grupos de profesores se concibe como una obligación el acceso a otro nivel de formación, con lo cual se hace evidente la existencia de un sentido de falta, de incompletud en los egresados de la normal básica.

La atención a esta “falta” y a la necesidad de formación, tiene varias justificaciones, entre las principales se establece lo económico; hay una convicción de que entre más se preparen, tendrán más oportunidades de percibir mejores salarios y de posicionarse en espacios de mayor remuneración, lo que bien puede construir un mito de “Formación”, puesto que no existe una relación proporcional entre formación y remuneración económica ni siquiera en relación con alguna posición.

Estos testimonios de los entrevistados y su preocupación por seguir incorporándose a circuitos de formación, como estrategia de inserción o mantenimiento en el sistema aparecen en este caso como exclusivo del sexo masculino, lo que sugiere que las posibilidades y la disposición de tiempo entre profesores del sexo masculino y el femenino son distintos; además de que en el caso de las profesoras de este centro escolar las tres cuentan con una formación de nivel superior, lo que puede sugerir que no existe necesidad aparente de cursar otro tipo de estudios.

Parece deducirse entonces que esa búsqueda de legitimarse académicamente corresponde también a la concepción que se tiene sobre el profesor de normal básica; en la mayoría de las carreras universitarias, ya sean carreras profesionalizantes o carreras investigativas, el egresado posee una formación

en lo que se refiere a los conocimientos disciplinarios científicos de la carrera; como señala Covarruvias (2007), por ejemplo el médico sabe anatomía, fisiología y sintomatología; el sociólogo conoce las principales corrientes del pensamiento sociológico; el ingeniero civil sabe cálculo, topografía, geología etcétera; el psicólogo conoce las principales corrientes del pensamiento psicológico pero el profesor de educación básica no posee ninguna base sólida de conocimiento disciplinario profesional.

Es decir, la concepción que socialmente se ha construido del profesor de educación primaria es de un bajo status y esta concepción es asumida por los profesores de Normal Básica (en esta investigación), quienes buscan encontrar el reconocimiento social a su quehacer docente estudiando por ejemplo una licenciatura en educación o la Normal Superior en donde hay una especialización en una disciplina, lo que les inviste de un status mayor ante la sociedad, específicamente ante sus compañeros del gremio y ante los padres de familia.

Esto puede explicar porqué las profesoras que egresan de la Normal Superior, aparentemente no sufren la angustia de reconocimiento social a su profesión o la necesidad de realizar estudios posteriores; primero porque tal parece que la concepción de que el profesor egresado de Normal Superior posee en efecto un status superior frente a los profesores egresados de la Normal Básica, situación que tiene que ver con que la imagen del profesor con una especialidad profesional obliga a reconocerle su derecho académico por los propios docentes pero sobre todo por los padres de familia quienes poseen escasos conocimientos sobre disciplinas específicas.

Por ello los profesores de secundaria quienes por lo regular egresan de la Normal Superior, proyectan una imagen distinta a los profesores de educación primaria, incluso en su forma de conducirse, de andar, de vestirse, etc., manifiestan una concepción de status superior; entonces vale la pena señalar que las profesoras que egresaron de dicha institución adquirieron ese tipo de concepción que les permite conducirse de esa manera aun cuando estén trabajando en educación primaria.

1.4 La influencia mítica de las trayectorias laborales y de formación en la concepción de la práctica docente: lo real, simbólico e imaginario

Al detenernos a reflexionar sobre las implicaciones de las trayectorias docentes en el quehacer de los profesores es posible comprender cómo muchos factores de la cultura magisterial, se reproducen y se transforman a la vez cuando el sujeto-docente actúa en función de su profesión. Estos elementos de la cultura magisterial están inscritos en distintos órdenes, tanto en lo real, lo simbólico o lo imaginario, elementos que a su vez pueden ser enriquecidos por los mitos y los ritos.

Coincido con Emilio Tenti (2007) cuando señala que “La cultura compleja se conserva y se transforma en un mismo movimiento” y es precisamente porque el profesor actúa en un medio en el que hay una cultura específica, la cual tiene una significación específica para él, no obstante, la posibilidad de compartir significaciones, no deslinda al sujeto de otras relaciones multirreferenciales las cuales repercuten en su actuación, generando la posibilidad de ir transformando a la cultura magisterial.

La realidad del magisterio, se constituye de tres elementos prácticamente inseparables, los cuales en esencia dan pauta a dicha realidad: lo simbólico, lo real y lo imaginario. Lo real es aquello que no se puede expresar como lenguaje, lo que no se puede decir, no se puede representar, porque al re-presentarlo se pierde la esencia de éste, es decir, el objeto mismo. Por ello, lo real está siempre presente pero continuamente mediado por razón de lo imaginario y lo simbólico. El elemento real de la cultura del magisterio y de las trayectorias docentes parece fácil de advertir, pues se encuentran en los factores que nos hacen evidentes su presencia, es decir aquellas en los que coincidimos en señalar como existentes pero que al nombrarlas se recurre a elementos simbólicos e imaginarios.

Lo simbólico tiene que ver con una compleja construcción de sentidos, los cuales tienen una gran carga de significación en un grupo o contexto

especifico, de modo que se inscriben en la memoria colectiva, encarnan y se transmite mediante formas simbólicas, las cuales permiten comunicarse y son la vía mediante la cual los sujetos, (en este caso los docentes) pueden compartir experiencias, concepciones y creencias, las cuales se construyen a lo largo de sus trayectorias docentes y funcionan como elementos capaces de resignificar su actuación. Siguiendo a Clifford Geertz (citado por Gilberto Giménez, 0000:35), “Los sistemas simbólicos son representaciones (modelos de), orientaciones para la acción (modelos para)”; Entonces, el orden de lo simbólico en la cultura magisterial está siempre presente, puesto que a lo largo de la trayectoria de formación, laboral e incluso de vida el docente sigue de manera imprescindible estos modelos, para poder pertenecer al gremio magisterial, para ser reconocido como docente y obtener legitimación profesional etc.

De modo que esas funciones de los sistemas simbólicos como orientadoras; en el ámbito del magisterio, son básicas e indispensables pues de ello depende la posibilidad que el profesor tiene de insertarse al gremio, incluso su subsistencia dentro del sistema, dado que el imaginario por ejemplo del buen profesor, es algo socialmente construido y delimitado; de tal suerte que quien se inserte en ese ámbito debe hacer una buena interpretación de ese código social.

Lo imaginario “Es la capacidad original de producción y movilización de símbolos, que en el orden de lo social están ligados a la historia y evolucionan. Lo imaginario en este sentido es la atribución de significaciones nuevas a símbolos ya existentes” (Käes, 1996:23)

En cuestión de las trayectorias de formación, laborales y de vida de los docentes, el imaginario constituye un elemento central desde que se toma la decisión de ser docentes, cuando se ingresa al magisterio y en cada una de las decisiones que se toman para ir configurando sus trayectorias. Es necesario aclarar que lo imaginario constituye una creación social, histórica y psíquica en relación a alguna cosa; el imaginario puede establecerse en su carácter

individual y social; “Lo imaginario individual (o radical) preexiste, y preside, toda organización, aun la más primitiva, de la pulsión... La pulsión toma prestada ‘en el comienzo’ su delegación por representación a un fondo de representaciones originarias” (Castoriadis, citado por Kæes, 1996:184).

Para el caso de los profesores, en la cultura magisterial se encuentra el fondo de representaciones originarias, de las cuales podrá disponer antes y durante su ingreso al gremio. “Lo imaginario social con la necesidad de la organización de las funciones, esta en la fuente de la institución y en la base de la alineación; la alineación es el momento en que lo instituido domina a lo instituyente” (Castoriadis, citado por Kæes, 1996:184). Desde esta perspectiva, el imaginario social se compone del imaginario radical y del imaginario efectivo o imaginado. El primero con elementos de lo social histórico inventa o imagina nuevos conjuntos de significaciones este es su potencial instituyente. El segundo tiende a la reproducción –consolidación de lo instituido y tiene a su favor mitos, ritos, disciplinas; además de someter anhelos, intereses e intencionalidades de los sujetos diferentes. Es aquí entonces en donde podemos encontrar en el elemento mítico, una conexión con los tres ordenes antes mencionados, puesto que, en el orden de lo imaginario el mito favorece la “reproducción – consolidación de lo instituido” de modo que puede identificarse cuando se hace alusión a éste elemento.

En el orden de lo simbólico el mito constituye parte fundamental dentro de su estructura “La dimensión simbólica está en todas partes, verbalizada en el discurso; cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos, a los gestos y a la postura corporal” (Durham, 1994;73) Bajo este planteamiento encontramos nuevamente la implicación de la noción mítica citada por Giménez. Para efectos del orden de lo real lo mítico no puede quedar descartado, puesto que el mito no significa irrealidad por el contrario, existe y se reconfigura o varía con frecuencia, tiene relación con lo real.

En consecuencia el factor mítico puede ser el punto de conexión entre los elementos reales, simbólicos e imaginarios de las trayectorias de formación, laborales y de vida de los docentes, de la Escuela "Adolfo Espinosa A", los cuales han tenido influencia de la cultura magisterial existente y a su vez han contribuido a la reconfiguración de esta cultura. El estudio de dichos elementos míticos inmersos en las trayectorias docentes, ayuda en la comprensión de quiénes son los profesores y porqué hacen lo que hacen, es decir es una forma de iniciar el entendimiento de la acción de los actores.

Al respecto se señaló entre otras cosas que el medio social y la familia fueron determinantes para haber tomado la decisión de estudiar y llegar a ser docentes; otro elemento determinante en algunos casos fue la influencia de sus maestros, desde su educación básica; se encontró también que la formación académica en la Normal Rural deja en los profesores un vacío o un incentivo por continuar su preparación, dado que deciden inscribirse en otras instituciones debido a que la Normal Básica no proporcionó los elementos suficientes para poder enfrentarse a la realidad académica, la búsqueda de una preparación extra a la normal básica, atiende también a un interés económico; por el contrario, los docentes egresados de la Normal Superior, aun cuando no se desempeñan en el nivel para el cual estudiaron manifiestan estar a gusto en el nivel primaria y no han realizado algún estudio posterior.

Problematizando más las razones por las cuales se elige la profesión de docente, se pueden advertir algunos otros factores tales como las posibilidades de acceso a la educación superior, el nivel cultural de los sujetos y sus capitales económicos, sociales y culturales. La profesión de docente históricamente ha estado destinada para los sujetos con menor porcentaje de capitales. Los elementos míticos inmersos en las trayectorias docentes constituyen un dispositivo importante que puede ayudar a entender el tipo de práctica que despliegan los docentes, en este caso pueden ser útiles para explicar porqué un grupo de docentes en una escuela específica y en un contexto determinado tienen un tipo de concepciones y despliegan una práctica docente que deriva un cierto tipo de resultados.

Este tipo de concepciones y de prácticas docentes sin duda tienen una raíz profunda en la formación de los profesores y esta formación a su vez depende de una doble temporalidad; por un lado, la construida de forma diacrónica, la construcción que ha realizado el profesor a través de su experiencia escolar; y por otro de forma sincrónica, tanto la formación profesional específica, así como la experiencia laboral docente con que cuenta.

Toda organización, entonces, es punto de convergencia interinstitucional, es decir punto de encuentro de diversas institucionales de referencia para los miembros de esa organización, en tanto éstos son portadores de historias presentes y pasadas de aquéllas. Cada organización expresa valores propios de su tiempo y cultura social, dando cuenta así de la historia del macrocontexto (país, región, barrio) en el que está inserta.
(Corvalán,1996:62)

Por tanto conocer las trayectorias laborales y de formación de los docentes, contribuye a entender quiénes son los profesores y puede ayudar a decirnos por qué actúan así; puede ser un elemento que contribuya a la comprensión de las prácticas docentes, las cuales a su vez tienen relación directa con el aprendizaje de los alumnos, lo que da origen a un cierto tipo de resultados académicos, los cuales pueden ser o no aceptables.

CAPÍTULO II

LA INFLUENCIA MÍTICA EN LA CONCEPCIÓN DE LAS SATISFACCIONES Y FRUSTRACIONES DOCENTES

2.1 Satisfacciones

El discurso de los docentes expresa concepciones sobre la práctica docente, sobre las trayectorias, sobre las hazañas y vicisitudes que han enfrentado, las cuales pueden dar cuenta de situaciones que permiten advertir un tipo de pensamiento influenciado por lo mítico, en donde como ya especificamos anteriormente, confluyen elementos reales, simbólicos e imaginarios; estas concepciones llevan consigo nociones ideológicas, las cuales están implícitas desde el origen del papel de la escuela y del profesor.

“En un contexto de globalización creciente y de expansión de otros agentes socializadores muy poderosos, como los medios de comunicación de masas, la escuela y los docentes han dejado de ser considerados como los constructores de la identidad nacional” (Tenti, 2007:11)

En el capítulo anterior se hizo referencia de quiénes son los profesores de la escuela primaria en donde se realizó la investigación, no obstante para contextualizar la idea de este capítulo, mencionaré que a excepción de dos de los ocho profesores entrevistados, seis cuentan con varios años de experiencia docente, dos de ellos ya están en etapa de jubilación; esta aclaración la hago con la intención de mostrar cómo se van configurando en los docentes ideas, creencias, percepciones, costumbres y tradiciones del ámbito magisterial, las cuales se arraigan en su pensamiento y en el desarrollo de su práctica y sufren una muy lenta reconfiguración, de tal suerte que circulan en el magisterio algunos mitos sobre diversos aspectos de la práctica del docente.

No solo existe influencia mítica en la concepción de la dificultad de la práctica docente, como se analizará en el Capítulo III de este documento; en la Escuela Primaria “Adolfo Espinosa A” también existe influencia mítica de las grandes proezas, hazañas y nobles labores del profesor, así como de los sufrimientos y penurias que tuvieron que pasar en los primeros años de servicio, lo que desencadena una serie de satisfacciones y

frustraciones que el docente lleva consigo, mismas que le sirven como incentivo y a la vez como carga en su labor docente.

En este capítulo mostraré cómo el docente en su discurso da cuenta de sus satisfacciones y frustraciones, las cuales tienen una gran preponderancia sobre el desarrollo de su práctica, sobre la concepción de la docencia, dada la influencia de mitos cotidianos. “El mito es el habla, su tiempo alude a lo que pasó y es un decir irrepetible; al mismo tiempo, es lengua: una estructura que se actualiza cada vez que volvemos a contar la historia (Paz,1993:28).

Como se señaló anteriormente, los mitos se nutren por paradigmas y sistemas de creencias, los cuales significan y re-significan al mito de origen; en este fenómeno va inmerso el pensamiento, la tradición, las practicas los ritos y las concepciones.

Algunos paradigmas que forman parte de esas concepciones míticas son:

- Las satisfacciones docentes se encuentran en el pasado.
- Los mejores años de servicio son los que se laboraron en escuelas de comunidades del medio rural.
- El profesor, apóstol de la educación (en las comunidades rurales el profesor era el que lo sabia y lo solucionaba todo)
- Libertad, justicia y mejora laboral, condiciones necesarias para la satisfacción del docente
- El profesor necesita del reconocimiento a su figura.

El grupo social que elabora el mito, *ignora* su significado, aquel que cuenta un mito no sabe lo que dice, repite un fragmento de un discurso, recita una estrofa de un poema cuyo principio, fin y tema desconoce. Lo mismo ocurre con sus oyentes y con los oyentes de otros mitos. Ninguno sabe que ese relato es parte de un inmenso poema: “*los mitos se comunican entre ellos por medio de los hombres y sin que éstos lo sepan. El poeta tiene conciencia de ser un instrumento del lenguaje y no estoy seguro de que el hombre del mito sepa que lo es de una mitología*” (Paz, 1987:39).

Comenzaré por describir las satisfacciones de los docentes en su práctica cotidiana, para ello es necesario definir qué conciben los docentes como satisfacción. “La satisfacción es un sentimiento subjetivo, un estado percibido que los docentes pueden expresar” (Tenti, 2007:11), de acuerdo a los argumentos de los cuales se desprende esta categoría, puedo deducir que los profesores conciben a las satisfacciones docentes como un estado emocional de gusto, de placer, de contento; el cual a su vez está cargado de presunción y de vanagloria²² a causa de la realización del deseo. La mayoría de los docentes expresan algún grado de satisfacción, lo cual constituye parte de su autoestima y de la construcción de su identidad profesional. Entendidas las satisfacciones de este modo, entonces es posible advertir cuáles son las satisfacciones más recurrentes que los docentes manifiestan y en qué sentido las expresan.

Hay una gran coincidencia entre los entrevistados en señalar a los tiempos pasados como los más significativos, por consecuencia es de esos años de donde se pueden rescatar las más grandes satisfacciones de los docentes; al respecto Tenti (2007), señala que los docentes de mayor edad tienden a valorar más el momento en que iniciaron su actividad profesional y que la mayoría de los profesores de más edad parece sentirse menos satisfechos en el presente que en las primeras etapas de su experiencia de trabajo. Pareciera entonces que entre el magisterio (también en lo social) circula el mito de que los tiempos pasados fueron los mejores. “digo me embarga la emoción... recordar los tiempos pasados, porque a lo mejor dicen que todos los tiempos pasados fueron mejores, pero bueno hay algunos que, tra.. trabajan en la actualidad así lo verán en la vida futura (Entrevista No. 01:07)

Esta manifestación encierra dos situaciones interesantes, la primera sobre los tiempos pasados como los mejores, y la segunda que los que trabajan en la actualidad así lo verán en la vida futura, pareciera entonces que hay un constante desgaste en el actuar de los profesores, es decir se puede advertir que el docente crea el imaginario de que en el futuro la situación puede ser cada vez peor, o tal vez que aun cuando para algunos, las cosas de hoy no son

²² Puede definirse como: Jactancia del propio valer u obrar.

lo mejor como las de ayer, para otros que están iniciando su trayectoria docente, estos serán los mejores años cuando en el futuro se detengan a analizar sus trayectorias.

El cambio macrosocial que se suscita en nuestro país, influye de manera determinante en el cambio de las concepciones de los docentes, es decir en nuestro país han tenido efecto una serie de transformaciones, de modo que el México de ayer no es el de hoy ni será el de mañana; no obstante muchos docentes se enrolan con el sistema de creencias construido en épocas pasadas, situación que al contrastarla en relación a las condiciones actuales, es causa de angustia. Así, es importante analizar que las prácticas y el discurso se van modificando de acuerdo con la edad del docente y sobre todo de acuerdo con los años de servicio con los que cuente; de tal suerte que los profesores jóvenes piensan muy distinto a los profesores con más años de servicio; incluso el profesor con más antigüedad puede defender de manera firme el pensamiento “innovador” que desarrolló en sus primeros años de servicio. “Al describir su situación y sus sentimientos, los miembros de la vieja guardia, comúnmente hablan con afecto y aprobación de los buenos viejos tiempos” (Stephen Ball, 1987:81), de este modo también suelen convertirse en defensores de las normas establecidas y hacer frente a las posibilidades de cambio.

Las referencias del pasado dan cuenta de un tipo de práctica, de la que se ha formado una concepción ideal el docente, la cual se generó en otros tiempos, bajo otras condiciones y sin duda con una visión distinta a la que hoy en día se concibe; de hecho, esto constituye una forma de entender la reconstrucción del ideal del profesor, es decir cómo se percibe debe de ser su actuar. No obstante este tipo de concepción esta anclado en una visión del pasado, lo que hace necesario reflexionar sobre cómo ha perdurado a través de las décadas a tal grado que hoy se sigue pronunciando un discurso muy apegado a la visión y al ideal del pasado. El hecho de recordar los tiempos pasados como los mejores es un tema que merece ser analizado con más detalle y a mayor profundidad, sin embargo para efectos de este trabajo lo utilizaré como un referente en la descripción de las satisfacciones docentes, puesto que al analizar los datos,

me he dado cuenta que la mayor parte de las satisfacciones docentes tienen referencia en el pasado.

La necesidad de reconocimiento²³ por parte del docente, parece haberse instaurado dentro del ámbito de lo mítico, pues si revisamos parte de la historia de la formación de profesores, encontramos que en el periodo de la Escuela Rural Mexicana²⁴, no fueron pocos los profesores que se improvisaron para contribuir a abatir el analfabetismo en todo el país, esto trajo como consecuencia que aquellas personas que con el simple hecho de saber leer y escribir fueran enviados a las comunidades para asumir el rol de profesores.

En la época post-revolucionaria las llamadas misiones culturales estuvieron abanderadas por sujetos que no habían sido formados en las Normales Rurales, pero que construyeron la imagen de apostolado y compromiso social del magisterio, con la población campesina e indígena del país. (Covarrubias, 2007:150)

Aun cuando los programas eran ambiciosos y había un plan bien estructurado con bases filosóficas y organizativas, era muy difícil que los profesores improvisados la asimilaran; curiosamente esos profesores se enviaron a las comunidades rurales marginadas, en donde empezaron a construir un tipo ideal, un imaginario de lo que debería de ser el profesor, el cual necesitaba del apoyo y reconocimiento de la gente.

2.1.1 En las comunidades rurales el profesor era el que lo sabía y lo solucionaba todo.

El papel del profesor ha transformado en el transcurso de los años, esto a consecuencia de los cambios sociales, las reformas educativas, la incursión de la tecnología a la educación, entre otros, puesto que “la evolución del sistema educativo, quizás sea la única manera de dar sentido a la escuela, de salvar su estructura escolar que se agota sin que uno se de cuenta inmediatamente, de alguna alternativa creíble” (Perrenoud,1999:41); no obstante hay algunos rasgos del papel del profesor que se han arrastrado desde hace varias décadas

²³ Jones, D. (2001) “La genealogía del profesor urbano”

²⁴ Ramírez, R. Crónicas de la Escuela Rural Mexicana

y que se mantienen en el ideal del buen profesor; me refiero a la concepción que se ha instituido del docente como el *apóstol de la educación*. El profesor que consagraba su vida a la educación del pueblo, aquel a quien no le importaba pasar sufrimientos al ir a las comunidades más apartadas del país, con tal de llevar educación, con tal de cumplir el mandato.

Desde la creación de la escuela rural, el profesor tenía una tarea muy especial que cumplir, posteriormente con la escuela socialista, la misión se incrementó, pues la figura del profesor no solamente contemplaba funciones de docente, sino que a menudo solía ser el juez del pueblo, médico, líder, gestor, consejero, etc. Logrando con ello que la gente mirara al profesor como héroe y hasta en algunos casos como mártir.

Ese respeto y admiración que el profesor ganó en ese tiempo, dejaron una profunda huella y por ello se han construido al respecto varios mitos que ensalzan la figura del profesor y que siguen vigentes aun en nuestros días.

Una particularidad de este dato es que quienes hacen alusión a esa figura del profesor, lo hacen tomando como referencia a la escuela rural, y es precisamente porque a excepción de dos de los entrevistados, todos trabajaron en comunidades rurales, en este caso, resurge la figura mítica del profesor rural, aquel que era el que lo sabía y lo solucionaba todo en las comunidades, ese maestro cuya figura como ya mencioné se creó en la década de 1930 con la escuela rural²⁵ y hoy en día sigue siendo un referente ideal para los docentes que anhelan el prestigio social que los profesores de ese tiempo adquirieron.

Ahora bien, si los datos del presente tienen referencia al pasado, es importante señalar entonces que hay una gran identificación con los primeros años de servicio, en donde se puede encontrar precisamente la influencia del contexto social sobre el profesor. Los docentes conciben al magisterio como una de las profesiones que brinda la posibilidad de interactuar, de convivir, de acercarse a la gente, y quizá esa concepción ya de suyo constituya una gran satisfacción;

25

Ramírez, R. (1985).

al hacer referencia al medio completamente rural, denotan una cierta afinidad hacia la gente de este contexto.

El docente que generalmente proviene del mismo ámbito rural también se identifica con este tipo de gente, pues reconoce las carencias y desventajas sociales en las que se encuentran las comunidades rurales marginadas. El profesor Artemio, quien lleva poco más de treinta años de servicio, de los cuales una tercera parte los ha laborado en comunidades rurales, específicamente en la Sierra Gorda del Estado de Hidalgo, expresa con entusiasmo su convicción de ser docente y la satisfacción de haber laborado en un contexto rural.

Pero te digo el magisterio es un... es una profesión que te llena de tantas cosas y yo creo que más en el medio rural, yo siento que en el medio rural, este... completamente rural, te llena, porque enseñas, das todo y la gente también se entrega (Entrevista No.01:03).

Me parece interesante hacer énfasis en esta situación; en el discurso se reconoce que en las comunidades rurales el docente lo da todo y la gente también se entrega, la cuestión es reflexionar sobre cómo el docente está concibiendo su papel en el medio rural, porqué sostiene que en el medio no solamente rural sino completamente rural es el lugar propicio para dar todo y recibir a cambio la entrega de la gente; creo que en esta expresión la influencia mítica está muy presente, puesto que se muestra una clara referencia al papel idóneo del profesor, una alusión a una construcción histórico cultural de la figura del profesor, la cual en efecto se construyó en el ámbito rural.

En la mayoría de los relatos los profesores mencionan que el inicio de su trayectoria docente tuvo lugar en una comunidad rural, esto debido a la forma en las que opera el Sistema de Educación Pública, (pueden existir algunas excepciones) de que la gente de nuevo ingreso se vaya a las comunidades más alejadas con la intención de generar una cadena de cambios que pueda beneficiar a quienes han permanecido en las zonas alejadas y deseen cambiarse de adscripción.

Por la circunstancia en la que llega el docente a las comunidades rurales, (recién egresado de la normal) ²⁶ podría pensarse que no tiene prejuicios ni es consciente aun de los problemas y dificultades de la práctica, simplemente se concretan a cumplir con su labor, a cumplir con lo establecido en el currículum, muchas veces en horas extra clase o asumiendo responsabilidades fuera del ámbito escolar; analizando esta situación en la que el docente dedica tiempo a los alumnos fuera del horario habitual, deduzco que esto puede ser por dos circunstancias, la primera que el docente de verdad sienta la necesidad de contribuir con el progreso de la gente de las comunidades; la segunda que sea una alternativa para ocupar el tiempo que le sobra en labores educativas ya que en esas comunidades (rurales) después de la jornada escolar, en la mayoría de los casos no tiene más actividades por realizar.

En este caso puede interpretarse que la gente también se entrega no simplemente en la participación y solidaridad con el docente, sino que literalmente también entregan al profesor sus aspiraciones de progreso, le confían a la escuela de la comunidad y a su vez al profesor la posibilidad de trascender y de avanzar. El profesor Artemio señala que en las comunidades rurales, es posible obtener muchas satisfacciones.

Recuerdo con cariño y muchísimas cosas y tantas cosas, padres que te regalan a veces hasta una gallina, un jabón, ha habido padres de familia que me regalan a la mejor... ¡yo no fumo!, pero me han regalado cajetillas de cigarros el día del maestro, y yo se los acepto y no porque sea vicioso, si no porque, este... como te lo vuelvo a decir no fumo no quiero... ¡no!, si se los acepto. (Entrevista No. 01:03)

La gente de las comunidades rurales quienes siguen asumiendo un rol que histórica y culturalmente se ha construido, sienten que están en deuda con el maestro, por eso a menudo expresan solidaridad, sus muestras de apoyo no solo de forma moral sino también materialmente, por eso recurren a la ofrenda, es decir a los regalos, los cuales sin duda también representan un sacrificio, pues el que le regalen “una gallina” al profesor, representa en muchos casos el ayuno de un día de toda una familia, pero eso tal vez no importa tanto para la gente, lo importante es que el profesor vea que reconocen su labor.

²⁶ Según los datos obtenidos en las entrevistas, los profesores recién egresados de la Normal, son enviados a las comunidades más alejadas.

Esto sin duda constituye una gran satisfacción para el profesor, el que la gente reconozca y admire su trabajo, porque aun cuando se habla de esas comunidades como lugares en donde la gente y los niños son muy humildes, con carencias económicas bastante notables, existe un reconocimiento social de la figura del docente, por eso trataban de atender al profesor, asistiéndole, dándole de comer. Este acto, suele ser significativo, tanto para la gente como para el propio docente, pues no solo se le alimenta fisiológicamente, sino también se le alimenta emocionalmente al saciar parte de su hambre de reconocimiento social y con ello también satisfacer su ego, para la gente el acto de dar de comer es un acto de correspondencia que muchas veces no escatima esfuerzos ni recursos.

Esta situación también hace alusión a los mitos construidos sobre el papel y la figura de los profesores, precisamente porque se instala en las comunidades rurales de donde surgieron, también por el hecho de que con el rito de la ofrenda se reconstituye el mito y se hace presente. El rito es la manera como se evoca al mito, es la manera de hacerlo presente, no obstante, el rito no se agota en ser el método por el que se conoce cómo fue creado el mito, constituye una forma posible de adentrarse al acto que provee de conocimiento del origen.

Olga, profesora egresada de una Normal Superior, relata la satisfacción de haber recibido el apoyo de los padres de familia en sus primeros años de servicio.

Y pues yo inicié eeh, aah mi trabajo en Huichapan, Tecozautla, en una comunidad que se llama La Presa, era una escuela unitaria y pus ¡¡ahí si me sorprendí mucho de los alumnos, de los papas!!, que tenían su escuelita; porque cuando llegué a trabajar allí, era una escuela ¡¡de zacate!!, de zacate, y pues me gustó trabajar allí eh... fue bonita experiencia, porque los papás por el mismo interés que tenían de tener su escuela, me echaban mucho la mano, me apoyaban en todo, pusimos el vals, en... les llamaba la atención que, que era un solo maestro para todos los grados y pues si fue muy bonito trabajar allí con esas condiciones este... (Entrevista No. 04:27).

En aquella escuelita construida de zacate, los habitantes de la comunidad de La Presa, expresan el entusiasmo y el interés que tienen por ver concretar sus anhelos, por contar con una escuela con maestro, por ello al docente le brindan todo el apoyo que está a su alcance, pues el que un docente permanezca en la escuela y en la comunidad, es un acto significativo para los habitantes de la comunidad; además como es una escuela unitaria, no hay opción para los padres de familia y alumnos, es un solo profesor y habrán de tratarlo bien para que permanezca por un buen tiempo. La expresión de la docente es más que ilustrativa, pues expresa la satisfacción de haber laborado en una escuela de ese tipo y bajo esas condiciones; lo que hace suponer que los padres de familia se esmeraron en darle la atención que deseaba.

Carlos, profesor egresado de una Normal Rural, cuenta con más de 24 años de servicio, él reitera la idea del reconocimiento a la labor docente en las comunidades rurales:

Mis primeros años o mi primer año de labores lo hice en lo que es la...la sierra, la parte.... esteeee.... ESTE del Estado de Hidalgo, en el municipio de Axiotepec, en una comunidad de pocos niños, pocos habitantes, muchas carencias, pero con aprecio muy, muy este... cómo decirte... ¡¡muy significativo!! para, para el maestro, (Entrevista No. 07:54)

El que la gente de las comunidades rurales, -según se expresa-, reconozcan en el profesor a alguien que puede ser el portador del cambio y transformación que permitan a la niñez adquirir los elementos necesarios para arribar a un futuro más promisorio, alimenta el mito de que el profesor es un agente de movilidad social, cuyo papel es ir a las comunidades rurales a ilustrar con sus saberes y de este modo ayudar a los otros.

Esta referencia también da cuenta de que en las comunidades en donde inicia la trayectoria²⁷, hay una conjugación de fenómenos que dan parte a un tipo de práctica docente particular, así como de una relación con los padres de familia con una implicación muy profunda; lo cual hace que el tiempo que permanecen en dichas comunidades sea considerado como el más valioso y de los cuales se tienen las más grandes satisfacciones.

²⁷ La mayor parte de los profesores entrevistados coinciden en que sus primeros años de servicio los realizaron en una comunidad rural

Menciono que es escaso el tiempo, porque efectivamente desde que el docente llega a una comunidad rural marginada, no solamente tiene que enfrentarse a las condiciones propias del contexto, sino que además inicia una competencia con sus compañeros de zona para lograr una mejor ubicación, al menos en una escuela con mejores condiciones; esto denota una gran contradicción en el discurso del docente, puesto que tal vez como veremos mas adelante, el profesor que llega a las comunidades rurales, inicia su trayectoria docente pensando y atento a la menor oportunidad de cambiarse de centro de trabajo, dejando en segundo término el supuesto compromiso asumido con la escuela y la comunidad.

Porque en este caso los docentes entrevistados se dan cuenta de las carencias y las necesidades de la gente de las comunidades rurales marginadas, incluso son conscientes de su decisivo papel en la búsqueda del mejoramiento y el progreso de la gente; no obstante cuando ponen en la balanza el bienestar de la gente de las comunidades y su comodidad personal, parece que lo segundo tiene más peso; aun cuando en el balance que realizan, no deja de tomar en cuenta las ventajas de encontrarse en una comunidad rural marginada, puesto que en este contexto obtiene algunos beneficios, los cuales en una escuela del contexto urbano no se perciben, tal como se explicará a mayor detalle más adelante.

La profesora Imelda, señala que de alguna forma la situación de pobreza del contexto rural contrasta con el buen trato de la gente y de los alumnos hacia el docente:

Este, yo recuerdo que este... pues era una comunidad muy... humilde, los niños eran muy... humildes, de hecho cuando iban a la escuela pues los niños no tenían zapatos, las mochilas ¡eran bolsas de plástico!...era una comunidad donde todo también se sentía demasiado frío, este... y es más la escuela eran dos salones que no tenían ni ventana, pero... las personas muy buenas gentes (Entrevista No. 02:13)

En “una comunidad muy humilde, con niños muy humildes”, la palabra del docente difícilmente puede ser puesta en duda, puesto que al docente se le mira como el portador del conocimiento, por ello el profesor siente la libertad de ejercer sin presión y

sin preocupación por la vigilancia de los padres de familia, puesto que si su trabajo no es redituable, tiene una justificación anticipada, “las condiciones socioeconómicas no son favorables”, no obstante, si algunos alumnos logran sobresalir, los docentes pueden jactarse de haber realizado una gran labor para que esto sucediera.

Después de haber transitado por escuelas del contexto rural marginado y al enfrentarse a las condiciones del contexto urbano, la profesora Mariana con más de 30 años de servicio comenta:

Allá no había nada, nada de que..... cualquier situación la vieran mal del maestro... ¡no!, ahí me daban de comer, ahí se turnaban los padres de familia para que este.... Cada semana le tocaba a un padre de familia darme de comer o este... le pagaban a la señora de la tienda para que me diera de comer, o otra vecina que estuviera cerca de la escuela para que..... me diera de comer y ya le pagaban... y luego le tocaba a otro padre de familia, así, se turnaban.... (Entrevista No. 03: 21)

“Allá donde no había nada” se refiere a las comunidades rurales marginadas, en donde hay carencias de servicios, económicas, de personal, etc.; pero también “Allá donde no había nada”, nada de supervisión, de exigencias de los padres, de competencia laboral; y esto era debido por lo general a que “Allá donde no había nada”, existía una escuela multigrado, en la cual los amos y señores eran los profesores. En donde se dice no haber nada, si hay unos padres de familia generosos, que apoyan a los docentes, incluso los asisten con vivienda y comida, “Allá donde no hay nada”, si hay quienes prefieren dar de comer a un docente que dar de comer a toda la familia, podría ser por generosidad, por agradecimiento, por compromiso, sin embargo esto hace que los docentes sientan una gran satisfacción porque las cosas hayan sido así.

Reiterando la postura de que en los tiempos pasados y en las comunidades rurales las cosas fueron mejores el profesor Artemio explica: “Te digo, si tu trabajas y te entregas completamente, la gente te reconoce tu trabajo y admira tu trabajo no hay malicia, no hay compañeros que te envidien y en medio urbano si, hasta porque das más de tu trabajo”. (Entrevista No. 01:04)

Parece entonces que se nutre este mito que circula entre el magisterio en el cual se destacan del pasado solo las cosas buenas, puesto que no precisamente las cosas tuvieron que ser tan bien como se expresan, además nadie dudaría que por mejor organización que en la escuela se diera, problemas también existieron; me parece que este mito del buen profesor de las comunidades rurales, sirve de incentivo para sobrevivir en el medio urbano.

Me asistían, me daban de comer y fueron muchas satisfacciones, bueno en ese caso fue en una escuela donde..... En particular siempre hubo mucho... cierto aprecio, de hecho, llegué hasta bautizar a una niña en esa comunidad, entonces pues si teníamos un poquito de relación con ellos... (Entrevista No. 02:13)

Mientras los padres de familia ven en la voluntad del profesor un acto de buena fe al aceptar apadrinar a sus hijos, los profesores advierten otro tipo de posibilidades, puesto que el hacer compadre a una persona del pueblo implica cosas que van más allá del simple acto de llevar a un niño a bautizar, dado que las costumbres de las comunidades son tan arraigadas que cuando se consuma el acto del compadrazgo, se sella un pacto difícilmente disoluble entre el profesor y el padre de familia; un pacto que tendrá influencia en las decisiones que asuma el profesor en la escuela y en la comunidad, pues garantiza una alianza entre ambos que tendrá un vínculo de solidaridad en lo sucesivo.

La satisfacción que tengo es de que.... En la comunidad donde trabajé, este tiempo me entregué por completo y por los niños y las familias y me lo reconocen, y me tienen en un concepto mucho muy alto, porque...hice compadres a casi toda la comunidad. Mju... les apoye con sus niños, porqueee... este... son gente también mejor...mas bien la de esos lugares son conscientes de que uno como maestro sufre uno con los niños y este... y que uno colabora para enseñarles ¿no?, (Entrevista No. 03: 25)

Los docentes aceptan que en su trayectoria han tenido muchas carencias y falta de comodidad y bienestar en las comunidades en donde han logrado, pero al hacer el balance entre el sacrificio y las satisfacciones obtenidas, la mayoría coincide en que las satisfacciones han sido mayores a los sacrificios que han tenido que pasar por ello.

2.1.2 La satisfacción de ayudar al otro

Para el docente el acto de “ayudar al otro” parece ser una satisfacción que le sirve de vanagloria, puesto que da cuenta del sacrificio al cual tuvo que acceder con tal de cumplir con la misión; es decir parece ser que deja de lado su obligación y responsabilidad como servidor público, o al menos antepone sus hazañas, meritos y logros; al compromiso social que asume al momento de iniciar su labor docente; esta situación se arraiga profundamente en el docente, al grado de que, lo que desde otro plano podríamos observar como parte de la función o de la obligación del docente, para él significa un acto de heroísmo al lograr por ejemplo que un alumno aprenda a leer, en dar todo por la educación de los alumnos, en entregarse por completo a los niños etc.

El hacer “algo por alguien” es considerada una satisfacción cargada de un gran sentido de altruismo, lo cual sirve como referente para que el docente se jacte de ser un buen maestro; sin embargo estos relatos surgen solamente cuando se presenta una situación que tuvo un final satisfactorio o agradable, es decir cuando un alumno logró el objetivo, cuando las cosas salieron bien o cuando hay consecuencias favorables, porque difícilmente el docente puede dar cuenta de los actos en donde las cosas no tuvieron finales felices y es de todos sabido que de esas situaciones existen muchas.

El discurso docente, está cargado de satisfacciones, en donde ellos (los docentes) se sienten satisfechos por haber ayudado a algún alumno, o algunos alumnos a ser lo que son, sin embargo, en esta relación docente- alumno, alumno-docente; docente comunidad, comunidad docente, ¿Quién ayuda a quien?. Si bien el profesor ingresa a las comunidades apartadas, con condiciones paupérrimas, ciertamente o en la mayoría de los casos, no lo hace por altruismo, o por voluntad, lo hace atendiendo un mandato superior y con un interés que pertenece a lo económico; al menos en el caso de los docentes

entrevistados, todos acudieron a las comunidades rurales porque así tenía que ser, porque allá les tocó y porque bien sabían que no siempre estarían en esas comunidades.

Por ello es necesario interrogar si en verdad el docente es quien ayuda o si es el beneficiado de la situación crítica en la que se encuentra, lo que si se advierte es un discurso que da cuenta del docente como mártir de la educación aquel que tiene que sufrir las penurias, de la alimentación y de las condiciones sociales de las comunidades a las que llegan. Estas situaciones condensan el poder de los mitos en el pensamiento y en la acción de los docentes, tal vez las cosas en realidad no suceden como se mencionan²⁸ y lo que manifiestan como satisfacciones no tengan el alcance vanaglorioso del cual dan cuenta; no obstante la influencia mítica es capaz de generar emociones, estados de ánimo y de impulsar acciones que de manera ordinaria no sucederían. De tal suerte que coadyuva a valorar positivamente su identidad, lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y -como señala Giménez (1997)- la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores.

Hasta aquí se han descrito las principales satisfacciones que los docentes han manifestado, ahora mostrare las frustraciones que los docentes expresan en su discurso.

2.2 Frustraciones

2.2.1 Cuando uno es joven lo ve todo distinto

La concepción mítica de las satisfacciones docentes circula en el ámbito magisterial y se instala en el ideal de los profesores, quienes anhelan adquirir el prestigio y reconocimiento social. Cuando el docente se enfrenta a

²⁸ Muchas veces son eventos que nunca ocurrieron, e incluso cuando han sido verdaderos, su relevancia puede ser evaluada de diferentes maneras, hasta el punto de que los reconocimientos que de allí se derivan al interpretarse, pueden llegar a ser irreconocibles para quien los expresa. (Pizorno, 1989, citado por Giménez 1997)

situaciones distintas a las que experimentó en las comunidades rurales, sufre grandes frustraciones, pues se rompe el aparente encanto que lo había mantenido mientras permaneció en las comunidades rurales.

Entonces puede darse cuenta de que las cosas no son realmente como las pensaba, como las vivía; empieza a percatarse de que existen innumerables problemas que aquejan al magisterio, a la educación, a la práctica docente. “La presión social ejercida sobre el sujeto, lo condena a un estado permanente de angustia, en un devenir en el que siempre se ha de estar alerta, porque el competidor puede estar asechando en cualquier sitio” (Covarruvias, 2001:95)

El rompimiento con el ideal de la relación sublime entre profesor y comunidad, produce estragos, añoranzas y por supuesto frustraciones, las cuales a su vez se van aglomerando y se van constituyendo en concepciones que circulan entre el gremio docente y muchas de esas frustraciones llegan a consolidarse y hacerse colectivas, las cuales sirven como justificación o como limitante a la práctica docente comprometida y responsable.

Aquí resurge la idea de “los tiempos pasados como los mejores”, solo que ahora bajo el término de juventud, lo que puede interpretarse como si en la juventud o en los mismos años de servicio no se tiene conciencia de los problemas por tanto esos pueden ser los mejores tiempos en donde pareciera que todo marchaba bien.

Parece ser que con la edad y la experiencia laboral suceden dos cosas al mismo tiempo: por un lado pueden aumentar las expectativas y exigencias laborales, y por el otro, tienden a presentarse mayores dificultades en el trabajo. Estas dos situaciones pueden estar explicando esa sensación de pérdida e insatisfacción creciente que se observa entre los docentes de edad más avanzada. (Tenti, 2007:104)

Cuando el docente avanza en su trayectoria laboral y se aleja del contexto rural para enfrentarse a un contexto urbano o semi urbano, cuando las condiciones de trato hacia su persona no son las mismas y cuando su palabra no tiene el mismo peso que en las comunidades rurales, es entonces cuando se da cuenta de que no solo existen problemas en la práctica, con las asignaturas, sino que también los hay en relación a situaciones

laborales, sindicales, sociales etc. Esas prácticas en las que la emotividad le ganaba a la realidad, han quedado atrás para el docente, hoy ya puede advertir los problemas que siempre han estado allí y que parecían ocultos, hoy ya son palpables las injusticias laborales que se dan en el magisterio, hoy ya se advierte un problema en donde todo parecía correcto.

Y realmente...*(con una expresión de añoranza)* cuando es uno joven pues todo lo ve maravilloso y no le interesan los problemas que se suscitan alrededor del magisterio, realmente cuando uno es joven... se dedica uno a...*(titubeante)* a lo que es la materia, si no, es más, simple y sencillamente se dedica uno a dar clases y a cumplir con el horario de clases y hasta ahí; pero a través del tiempo, uno se va... dando cuenta de las problemáticas que encierra no nomás el enseñar en la escuela sino la problemática como trabajador. (Entrevista, 01:01)

“Cuando uno es joven, lo ve todo distinto”, la añoranza de los años viejos, aquellos en donde todo era bonito, en donde el maestro era valorado ampliamente; acompaña al discurso de los docentes, cuando mencionan que en su juventud, eran distintas las cosas, otro tipo de prácticas, de pensamiento, de acciones; una carga significativa de ingenuidad, en la cual no importaban tanto como ahora los problemas sociales, económicos, políticos y educativos; lo importante era cumplir con la misión, dar clases se hacía bajo otra lógica, en la que lo más importante era cumplir con el horario y culminar en plan y programa. Ball (1987) señala que el docente de nuevo ingreso, es considerado como una persona ingenua que responde irreflexivamente a las presiones de adaptarlo a la escuela y a sus prácticas laborales; no obstante que en la juventud los profesores y profesoras aunque no tengan acceso inmediato a los canales de la influencia política, pueden ser fuente de agitación y malestar. Existe frustración al darse cuenta que el tiempo ya pasó y que las cosas realmente no son como ellos las habían pensado

2.2.2 Libertad justicia y mejora laboral

En el magisterio existen anhelos de libertad, de justicia y de mejora económica; lo que genera también grandes frustraciones al no poder lograr las metas que

se plantean; hay deseos y aspiraciones que han sido aplastadas, pero hay también esperanza de consolidar los objetivos trazados.

La responsabilidad del estado es ofrecer salarios decorosos a los maestros, además de premiar a los mejores; es decir atender al mismo tiempo los imperativos de justicia laboral y de reconocimiento profesional. Aquí el dilema entre cantidad y calidad se expresa en un sistema igualitario (lo mismo para todos) o un sistema equitativo meritocrático (a cada quien según sus meritos profesionales) (Alberto Arnaut, 1996:210)

Las principales insatisfacciones del magisterio están ligadas a lo económico, aun por encima del reconocimiento social y del logro de los fines educativos. La lucha constante por la obtención de una mejor clave presupuestal y el anhelo permanente de la conquista de una doble clave, son factores que persisten en el discurso de los docentes. La dificultad y nulos esfuerzos por lograrlo, constituyen una de las frustraciones más grandes, pues se da por hecho el trabajo y el esfuerzo realizado, es digno de reconocerse mediante una promoción.

H: -¿No tiene clave de directora?

M: -No, no, no.... todavía no tengo; entonces... entonces le digo como que si eso me...ahora... y estando un paso más este... arriba... ya di el paso digo ahora no... No...lo... ¡retrocedo! ¿Por qué? Por que este... a lo mejor en este tiempo que me falta me den mi clave....yo si me beneficiaría con que me dieran..... una, la trabajaría un año nada más para salir con una doble plaza, con un sueldo mejor. (Entrevista No. 03:21)

Ciertamente este es el pensamiento de los docentes, no obstante habría que indagar que es lo que piensan los demás involucrados (alumnos, padres de familia, autoridades educativas y sindicales).

En la vida docente, el profesor experimenta insatisfacciones internas e insatisfacciones externas. Una investigación realizada por Rudd y Wiseman, revela que las fuentes principales de la insatisfacción docente en el profesorado son el salario y las malas relaciones entre la plantilla; pero no faltan profesores que señalan las actitudes y la conducta de los alumnos como fuente de malestar. (HARGREAVES,1986:163)

Ojalá y... los tiempos cambiaran, yo siento que te digo que nuestro salario nuestro sindicato, nuestro mismo gobierno eeh... no hace caso por... yo siento que si posteriormente hay tanto que hacer (ENTREVISTA; 01:03)

Hay una reiterada crítica al sistema educativo, en la cual se responsabiliza de todas las deficiencias a las autoridades Estatales y Nacionales, en algunos casos se llegan a desmarcar completamente de la responsabilidad que se tiene por parte de los docentes; esto es un aspecto que necesita de un análisis mayor, puesto que los docentes se incluyen y se excluyen según convenga a sus intereses, es decir cuando se trata de exaltar logros, el discurso de mencionar las deficiencias, se refiere al sistema como el único responsable.

Otro aspecto que genera insatisfacciones en los docentes es la dificultad para lograr el cambio y la promoción en las escuelas, “los profesores insatisfechos encuentran que es cada vez más difícil cambiarse de escuela en busca de lugares que consideren propicios” (Ball,1987:75)

Nunca me quisieron cambiar en el Sindicato, siempre hacía mis, mis solicitudes hasta un amigo, me solicitó ese cambio y nunca me hicieron caso siempre me pedían un borrego, que una caja de vino y supuestamente en aquel tiempo, yo dije que no, que no podía, este.... o una lana, nunca me presté a ese tipo de corrupciones, hasta que un amigo que se llama Martiniano Vega Orozco que estuvo en la Secretaría de Educación Pública y me apoyó para cambiarme y él si logró cambiarme y me vine para Tepa. (Entrevista No. 01:05)

La contradicción en el discurso es evidente, puesto que por un lado se refiere a la supuesta muestra de honestidad al no ser parte de una extorsión del sindicato, pero él mismo da a conocer la forma en como logra el objetivo del cambio, el cual no se da precisamente por las formas preestablecidas, sino que también existe apoyo por parte de un agente cercano a la Secretaría de Educación Pública. Cuando el docente da cuenta de la frustración de que sus demandas no son atendidas, en su discurso se advierten procedimientos cotidianos con los que algunos docentes logran sus objetivos.

Y así trabajé....y ahora le digo ¿quien me lo reconoce?, apoco me dicen la vamos a beneficiar en.... el sueldo..... la vamos aa..... (Con expresión de resignación) pero..... Yo tengo la satisfacción de mi labor....., no tengo ni doble plaza ni nada, se supone que podría tenerla para compensar algo de lo que trabajé.... Y digo... este... que fui al sindicato y ¡¡no!! (Entrevista No. 03:21)

Existe también una frustración en los docentes por la necesidad del reconocimiento social, por el reconocimiento a su labor, se añoran los tiempos pasados, en las comunidades “rurales”, en las cuales el profesor gozaba de un reconocimiento manifiesto; no obstante que la comunidad en la que laboran es comunidad rural el reconocimiento que desean no se da, por el contrario, se advierte un menosprecio al profesor, la actividad económica y la historia de la comunidad, tiene mucho que ver con el trato hacia los docentes, pues no sólo no se les reconoce, sino que además hay una constante supervisión de las acciones tanto de directivos como de maestros esto supone un roce constante y el choque entre padres de familia y docentes.

En una parte, este, escalé un cerro... de esa casa, de ese lugar a donde me invitaron a ese lugar... ahora ¿si no voy?, ahí ¡¡lo primero es el maestro!!, el maestro era muy querido por toda la comunidad, el maestro, ¡¡ le vamos a hacer la barbacoa al maestro!! (Entrevista No. 03:25)

El sacrificio físico, en muchas ocasiones se compensó con la atención de los padres de familia, en este caso no importaba escalar el cerro que le pusieran enfrente al docente, además del visible compromiso moral del profesor con la gente de la comunidad; lo que el docente no puede superar es que hoy ya no sea lo primero en la comunidad, que ya no le brinden las mismas atenciones, que ya no sea muy querido. De este modo escalar el cerro es un sacrificio que ya no es redituable, entonces lo que ayer pudo constituir una satisfacción, hoy es visto como una frustración.

2.2.3 El reconocimiento a la figura del profesor se ha perdido

Como ya mencioné, los docentes se muestran con gratulados por el “reconocimiento a su labor” (principalmente en las comunidades rurales), estos comentarios se hacen en relación al pasado, sin embargo al hablar del presente, pareciera que las cosas dan un giro radical pues los docentes dan cuenta de que el reconocimiento a la figura del

profesor se ha perdido “los padres de los niños que asisten a la escuela, no valoran a ésta ni al profesor” (D. Jones, 2001:71)

No solo eso, además se advierte un menosprecio, un cierto rechazo a la figura del profesor; claro que este ambiente que describen los profesores, lo hacen en relación a las experiencias vividas en otro contexto y en otro tiempo es decir haciendo alusión al presente y al pasado.

Jaques Adorno (1973) ilustra este fenómeno de menosprecio al profesor, argumentando “el maestro es heredero del escriba, del escribiente. Su menosprecio como dije, tiene raíces feudales y lo encontramos documentado desde la Edad Media y comienzos del Renacimiento. Tal vez intervengan aquí los viejos recuerdos de cuando los maestros eran esclavos”

Hay, hay lugares que no tanto decíamos, comentábamos por ejemplo en la comunidad que actualmente trabajamos ¿no?, ¿no?, o sea, que la gente porque se considera con dinero, a veces menosprecia al maestro y a pesar de que ellos sean ignorantes, yo he, he notado, por ejemplo en algunos padres de familia que a pesar de que culturalmente son, que tienen una cultura baja pero el hecho de tener dinero se sienten que pueden menospreciar al maestro y...(Entrevista No. 01:03)

Cuando el docente compara las situaciones del presente con las del pasado advierte que ya no cuenta con el respaldo, con la solidaridad y con el reconocimiento que le fueron brindados, ahora se encuentra en una comunidad en donde parece que la relación y el trato con los padres de familia, parece ser tan distante y carente de aprecio, entonces el docente se da cuenta de que las cosas no son como antes, y desde su propia perspectiva advierte que el reconocimiento a la figura del profesor se ha perdido.

Otros motivos de la descalificación del profesor se deben a su bajo salario y a la concepción predominante en las zonas urbanas de que las escuelas de educación básica son guarderías infantiles. Por esto es por lo que el padre de familia se irrita más cuando el profesor no asiste, que cuando no reúne, a su parecer, las características necesarias para un desempeño pedagógico apropiado. En la actualidad la sociedad establece el estatus social en base al nivel de ingresos, razón por la que los profesores presentan un estatus social devaluado (Covarruvias, 2007:69)

Vale la pena analizar a profundidad hasta dónde esta percepción puede ser generalizada, y cuáles han sido las causas que han propiciado esta situación, por ahora solo tomaré el dato como referente para continuar con el análisis de las frustraciones docentes. Puesto que éstas también tienen origen en la práctica, con algunas asignaturas, con los resultados que obtienen los alumnos en los exámenes, con los factores internos y externos que obstaculizan o limitan los avances académicos en los alumnos.

Entonces estas acciones nos llevan al traste, nuestro equipo, nuestro trabajo ¿Sí? y los medios de comunicación que destruyen más, la famosa escuelita y yo creo que aprenden más de la escuelita que sale en la televisión que en nuestra escuela ¿no?... (Entrevista No. 01:04)

Según Covarruvias (2001) la televisión es prácticamente un órgano cuyos componentes son en su totalidad propiedad de la clase capitalista. Se trata de un órgano creado por la clase capitalista para educar a los sujetos de conformidad con su modelo ideal de hombre: el tarado consumista. El docente siente impotencia al afrontar una competencia que considera desigual, parcial y con pocos recursos para hacerle frente, la desvaloración de su trabajo aunado a los factores externos a los que se enfrenta, crean en el docente un conflicto, el cual desencadena ciertas frustraciones, las cuales sin embargo parecen ser al mismo tiempo factores de excusa en su labor docente, de tal suerte que entre esas acciones que llevan al traste al trabajo del docente va implícita una parte de complicidad del docente. “Las actitudes severas y despreciativas, la envidia y la competencia, conducen al sujeto a adquirir un complejo de inferioridad, producto de la relación entre lo que es y lo que se espera de él” (Covarruvias, 2001:95)

Y yo siento que a veces en nuestro, en el magisterio así nos tienen; nos tienen con un dogma, que es decir que somos malos maestros, que somos un país de reprobados y ese tema lo tenemos siempre y así lo sentimos...(Entrevista, 01:01)

Cuando el docente advierte que son varios los problemas que aquejan al magisterio, trata de desmarcarse, pero a la vez se siente parte del sistema. Esta crítica al sistema educativo y a sus políticas da cuenta de un sentido de desacuerdo y complicidad, ya que por un lado se reniega del sistema y se cuestionan las acciones, los acuerdos y decretos que se establecen en materia educativa, pero por otro lado, los docentes son

reproductores del sistema; es decir sí se habla de injusticia, de desigualdad; pero de algún modo los profesores al pertenecer a la institución, son reproductores de desigualdad.

López Austin (2006) cita a Sorel y dice que al mito también se le puede ver como una arma de lucha contra la opresión, el mito como la imagen de un porvenir indeterminado del tiempo capaz de guiar hacia el triunfo al proletariado. No obstante es necesario señalar que “los maestros son empleados del Estado para cumplir una función y un fin que exige un cierto margen de libertad en la elección de los medios de interpretación de los fines generales y específicos de la organización escolar” (Arnaut, 1996:210)

Y me cambié (del nivel de secundarias) por que te decía que los alumnos ya no tienen interés en estudiar. Y con los niños puedo darles más, puedo manejarlos más los adolescentes, en la actualidad en la secundaria ya llevan vicios, y vicios de todo tipo a lo mejor eeh... fuman o toman, este... su vocabulario eehh, las modas... este tipo de situaciones, entonces, yo no compartía algunas situaciones de ese tipo, que a lo mejor yo te decía la edad te hace que tú ya no, no resistas a lo mejor si tú eras paciente y tolerante en ese tiempo y para tu edad ya no es lo mismo, si te dicen una grosería o una palabra, te sientes mal, te sientes herido o puedes contestar mal, entonces... este todo este tipo de situaciones ¿no? (Entrevista No. 01:06)

Se puede advertir que para el profesor Artemio, la edad es un factor decisivo en la concepción de la relación educativa entre docente y alumno, puesto que cuanto mayor tiempo tenga de servicio, menos compatible parece ser con las actitudes y comportamiento de los alumnos, de modo que cuando el docente llega a una cierta edad en donde deja de ser tolerante, se puede advertir que la relación con los alumnos será muy desgastante.

Además de la frustración de los docentes frente a grupo, también existen evidencias, datos en donde los directores expresan frustración por no lograr consolidarse en su escuela, por no lograr cambios en el personal y en los alumnos; estos cambios se refieren al mejoramiento de la calidad académica; es decir un director sufre frustración por no lograr un cambio en los docentes, y éstos a su vez sufren frustración por no lograr cambios en los alumnos.

Hay varios motivos por los que me cambié de adscripción; uno de los principales es de que...los esfuerzos que uno realiza por tratar de mejorar en el sentido académico estrictamente, ¡¡no se vean, no se vean lo que nosotros, no alcance uno a incidir en los alumnos, pero sobre todo en el personal!! (Entrevista No. 05:46).

Cuando los esfuerzos por lograr los objetivos planteados no se ven concretados, el docente sufre una desmotivación evidente, lo que desencadena una aparente renuncia a las metas planteadas, no obstante el ideal del profesor permanece, dado que busca otro ámbito más propicio para poder llevar a cabo lo que se ha propuesto, situación que en varias ocasiones se posterga y contribuye a la consolidación de frustraciones.

Siguiendo los planteamientos de Ball (1987) el profesor tiene prácticamente dos elecciones; la primera es hacer lo posible por agradar al grupo de profesores de la escuela, y la segunda luchar por consolidar sus ideales. Si se opta por la primera expectativa "Con el tiempo esos profesores pueden adaptarse a la situación y ser absorbidos por la cultura institucional establecida", y si se opta por la segunda expectativa, "pueden abandonar la escuela o abandonar la enseñanza totalmente en busca de un entorno que les permita realizar mejor sus valores personales"(Ball,1987:74); en relación a esta situación, Martha Elba Tlaseca (2001), menciona que las preocupaciones docentes, éticas y pedagógicas, implican la transformación misma de la persona, del maestro en relación con los otros y son expresión de la transformación en un sentido donde es el propio maestro definido por un cierto proyecto, por una elección que ha tomado en relación con un fin el que orienta la acción.

El que este, uno busque terreno fértil en donde pueda uno ser escuchado, ser comprendido, y ser integrado a un equipo de trabajo, también abre, le abre una posibilidad de tener mayores satisfacciones que es lo que, lo que nos sostiene en este trabajo, las satisfacciones, ¡¡también hay ratos muy amargos, pero con las satisfacciones se pagan!! (Entrevista No. 05:47).

La búsqueda de mayores satisfacciones y de un terreno fértil, puede convertirse en lo contrario, es decir en un terreno árido, en el cual sean más evidentes las frustraciones que las satisfacciones; puesto que esa reiterada necesidad de que al profesor se le

escuche, se le comprenda y se le incluya, atiende a un anhelo que pocas veces se logra, de modo que el docente en su trayectoria va haciendo una reconfiguración de este ideal, mismo que se va desgastando en el trayecto.

Con todo y sus frustraciones, el docente tiene que continuar con su labor, puede renegar, criticar al sistema, buscar culpables a los problemas que le aquejan, justificar sus deficiencias, etc. Pero el docente seguirá en el gremio magisterial, satisfecho o insatisfecho, preocupado o indiferente estará allí, para negar, para crear o para acrecentar los mitos existentes en el ámbito educativo. “Estaba leyendo precisamente ayer una lectura que decía que... este el docente he... en otras épocas a la mejor era tratado de otra manera, y se sentía satisfecho pero en la actualidad pues aunque no se sientan satisfechos, siguen practicando el magisterio ¿no?” (Entrevista No. 01:04)

Parece existir una aparente resignación, la cual más que conformidad, parece ser conformismo, puesto que el docente es consciente de la desvaloración a su función, sin embargo, poco hace para cambiar las cosas, de modo que se sigue manteniendo en el magisterio aun consciente de la falta de reconocimiento a su labor y más aun cuando él se siente insatisfecho. De lo anterior se puede deducir que las satisfacciones parecen estar instaladas en el pasado, y las frustraciones cobran fuerza en el presente, lo que hace suponer que el docente se encuentra insatisfecho con la labor que desempeña y que añora el tiempo pasado en donde se supone tuvo sus mejores tiempos de los cuales se derivaron las satisfacciones a las que hoy hace alusión; insisto en que parece haber una percepción mítica del papel del docente, la cual alimenta las percepciones y concepciones de los docentes en torno al ámbito magisterial. La influencia mítica en este caso puede tener una representación negativa sobre la identidad del profesor al dejar de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones que en el imaginario del docente se requieren para expresarse con éxito dentro de un contexto específico, además de la introyección de estereotipos y estigmas que se atribuyen en el espacio social.

Hasta aquí dejaré este tema de las frustraciones docentes, no sin antes hacer un breve recuento de lo que considero es lo central tanto de las satisfacciones como de las frustraciones docentes, así como su relación con los otros capítulos.

La figura del docente en la escuela primaria ha transitado por varias etapas, las cuales han sido marcadas por el momento histórico del país y por la ideología que el Estado se ha propuesto infundir a la sociedad a través de la escuela, de tal suerte que el profesor ha fungido como portador de dicha ideología; así ha sido constructor de una identidad Nacional, lo cual le garantizó por un buen tiempo su prestigio social (aunque siempre por debajo de las profesiones universitarias). El prestigio del cual gozaba el profesor se fue diluyendo conforme se suscitaron los cambios políticos y económicos en el país así como las reformas educativas.

No obstante muchos de los profesores (en especial los de más años de servicio), se mantienen activos gracias a la posibilidad de anclar a su proyecto de vida imágenes del pasado, elementos míticos que les permiten sobrevivir en un mundo cambiante, asociados al mito del profesor de la época de oro en la que indudablemente gozó de mayor reconocimiento social.

Por supuesto que el pensamiento y el discurso de los docentes, están cargados de sentidos, los cuales nos permiten comprender qué elementos de lo real, simbólico e imaginario confluyen y se expresan a través de sus concepciones míticas, lo cual sin duda tiene una repercusión en el desarrollo de su práctica docente.

Se puede advertir que la influencia de los mitos en los profesores de la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”, tiene origen antes del ingreso al magisterio, se reconfiguran en el inicio de la práctica docente y de acuerdo a la trayectoria laboral que los docentes siguen; de tal suerte que cuando se hace un análisis retrospectivo, es posible identificar que la mayoría de los mitos de los cuales dan cuenta surgieron en la época de oro de la Escuela Rural Mexicana, por tanto en la mayoría de los casos los mitos remiten al pasado para evocar las satisfacciones del magisterio.

En lo que se refiere los docentes, se encuentra que la mayor satisfacción que pueden tener es el reconocimiento social a su labor; pues se refieren en lo general a las comunidades rurales en las cuales iniciaron su tarea como profesores y de las cuales se tienen los más gratos recuerdos y las más

grandes satisfacciones; mismas que van desde ser fundadores de una escuela, el sentirse realizados al ver que son capaces de transformar las condiciones de un centro escolar, observar el avance de un alumno que se había rezagado, hasta lograr compadrazgos en las comunidades. Las satisfacciones alimentan el ego de los profesores a tal grado que cuando hacen el balance entre los problemas y las dificultades a las que se enfrentan, concluyen que las satisfacciones son mayores.

El haber gozado de un amplio reconocimiento a su trabajo en las comunidades rurales y el enfrentarse a otro tipo de contexto en el cual la presencia del profesor no causa el mismo efecto, genera en ellos algunas frustraciones; en este capítulo, se encuentra que los docentes consciente o inconscientemente buscan la realización de sus anhelos, en algunos casos estos deseos son tan fuertes que les ocasionan malestar al ver la dificultad para conseguirlos, sin embargo los deseos y aspiraciones están siempre latentes en su vida se manifiestan en la mayoría de los relatos.

Cuando un deseo no se realiza, cuando las aspiraciones se ven truncadas por los múltiples factores que presenta la vida de los sujetos, surgen entonces las frustraciones, las cuales van desde la dificultad para poner en práctica sus ideales, hasta la impotencia ante las políticas educativas y sindicales con las que no concuerdan.

Las frustraciones constituyen un elemento de peso en la configuración del pensamiento y de la ideología de los docentes, puesto que son una barrera que arrastran en el despliegue de su práctica docente, lo cual tiende generalmente a la búsqueda de los responsables de las situaciones frustrantes. Por más fantásticos que parezca la influencia mítica en el ámbito magisterial, los mitos son un aliciente en el actuar del profesor, sin los cuales muchos de sus anhelos, aspiraciones, satisfacciones y frustraciones no tendrían razón de ser.

CAPÍTULO III

LA INFLUENCIA MÍTICA EN LA PERCEPCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

3.1 Dificultades cotidianas: la desmotivación docente

Son varias las dificultades que los docentes enfrentan en el desempeño de su práctica, al menos así lo expresan los profesores de la Escuela “Adolfo Espinosa A”; quienes advierten que la educación es un situación compleja que a menudo genera algunos conflictos debido a lo que este tipo de relación implica; “El problema de la educación consiste en transmitir el conocimiento y la comprensión de forma que desarrollen vida en las mentes de otros y transformen la manera en que contemple el mundo y su juicio sobre él” (Hargreaves,1986:191)

La influencia mítica en la concepción de los docentes sobre la práctica, trasciende hasta el ejercicio de los profesores, quienes asumen de manera directa o indirecta, las posturas, los pensamientos, los juicios, las creencias que socialmente se han construido respecto a la profesión y la práctica docente, y de esta forma constituyen un elemento central en la construcción de la identidad docente.

Las dificultades que se manifiestan, van desde el hacer frente a las condiciones sociales del contexto, de la escuela y del aula²⁹; hasta el sometimiento del sistema, del cual se dicen ser objeto. Estas recurrencias casi generalizadas

²⁹ Ver Capítulo I

entre los profesores de la institución en cuestión, denota la existencia de una construcción cultural respecto a la profesión docente, misma que se expresa en el discurso y se asume en la práctica docente. Los profesores manifiestan un sentido de inquietud al referirse a las autoridades educativas y sindicales, de hecho, al sistema educativo en general; dan cuenta del grado de sometimiento al cual están expuestos, no obstante, cuando se expresa esta situación, parece haber un sentido de aceptación y resignación.

Como menciona Marcel Postic “El enseñante asume su función en nombre de la sociedad instituida, pero como ésta es el signo de conflictos entre fuerzas opuestas, se encuentra situado en el centro de las presiones ejercidas por proyectos contradictorios” (Postic, 2000:82).

En la narración de los docentes se puede identificar la forma en que se reniega de la posición en la cual se encuentran, una aparente posición de esclavo del sistema; no obstante al hacer el análisis de dicha situación, se puede deducir que aun cuando el docente pretende deslindarse o desmarcarse de su grado de responsabilidad, siempre se advierte una gran implicación. Por tanto, si se es consciente del sometimiento, podría interpretarse que aceptan ser reproductores³⁰ de la dominación de la cual se sienten indignados. Algunas de las dificultades de la práctica que los docentes advierten, están ligadas al aprendizaje de los alumnos, y obviamente a los resultados de sus evaluaciones, puesto que esta es la forma como se pueden ver objetivadas las consecuencias de la relación que se establece dentro del aula de clases.

Aun cuando Young (1993) menciona que la reflexión de los docentes, no es cosa que ocurra fácilmente en condiciones de apremio y limitación; algunos profesores se asumen como entes reflexivos de las dificultades de la práctica docente, al analizar los problemas del Sistema Educativo se “preocupan” por las distintas situaciones que se enfrentan en el aula, incluso mencionan: “digo es preocupante, para los que se preocupan, pero hay algunos que no, hay lo dejo y se acabó, no es mi culpa al fin no es de mi familia ¿No?... (Entrevista

³⁰ La escuela tiene responsabilidad en la perpetuación de las desigualdades sociales (Bourdieu, 1986:117)

No. 01:07); la reflexión de la que da cuenta el profesor Artemio, acompaña también su pre-ocupación, es decir la intención de hacer algo por cambiar la situación de dificultad a la que se enfrenta.

Esta pre-ocupación³¹ tiene que ver con algunas concepciones propias del docente, pero también con lo que observa en el ámbito social y en su espacio escolar, del cual expresa haber advertido un síntoma de “desmotivación docente” la cual a su vez se vincula con las “limitaciones profesionales” y con algunas “carencias insuperadas” por parte de los profesores.

Al respecto, se manifiesta una preocupación por transformar las condiciones en el sistema educativo, pero al mismo tiempo se reconoce una creciente desmotivación para hacerlo; “la concepción de la función está determinada por el sistema social en que se es ejercida y no puede ser modificada más que por cambios que intervienen en las diversas partes del sistema” (Postic, 2000:83).

Socialmente es sabido que los maestros pueden hacer poco en la transformación del sistema educativo, (el cual advierten como deficiente), la desmotivación es una barrera fuerte, puesto que impide que los docentes sean capaces de transformar su propia práctica. De modo que se reconocen las carencias que se tienen desde hace mucho tiempo y que no han sido superadas, pero este reconocimiento no incide en la decisión de transformación; de tal suerte que el discurso de los actores, da cuenta de una situación que puede advertirse como uno de los problemas del magisterio; “la falta de motivación, voluntad e interés de los profesores por mejorar su práctica docente” (Entrevista No. 05:36), sin la cual difícilmente se puede incidir siquiera en la mejora de un microsistema educativo, es decir en la propia escuela.

Esta situación se reconoce cuando en la misma entrevista se manifiestan que existen “profesionistas con muchas limitaciones” efectivamente, el término limitación, está aludiendo a una carencia de formación académica o un escaso capital de conocimiento (en este caso de los enfoques, contenidos y

³¹ El término pre-ocupación lo utilizo para denotar un estado mental previo a una acción, la cual puede o no suceder.

metodología de enseñanza), lo cual dificulta que se de una práctica eficiente. Pero el término limitación también puede referirse a las restricciones de acción que enfrenta el docente.

Parece advertirse un estado de angustia permanente respecto al devenir de los docentes, en el cual se manifiesta más la inseguridad que las certezas, creando de este modo frustraciones al no cumplir las expectativas que socialmente se le demandan, dando lugar a un conflicto permanente entre lo que el docente es y lo que se espera de él.

Es interesante mencionar algunas otras preocupaciones de los docentes, por ejemplo: varios profesores coinciden en que una de las principales dificultades a las que se enfrentan es el desinterés de los alumnos, esto está ligado a la falta de atención por parte de los padres de familia, por ello expresan que para que exista una buena enseñanza se requiere de: “El interés de los niños, el apoyo de los padres y del maestro” (Entrevista No. 02:14); en el orden en que se mencionan estos factores, parece curioso, pero de relación tripartita, el que parece tener menos responsabilidades es el profesor, de modo que los resultados que se obtienen, no dependen exclusivamente de lo que haga o deje de hacer el profesor, sino de los factores que favorezcan o limiten su práctica docente.

Hargreaves (1986) cita a Rogers y habla sobre *El alumno quiere aprender*: “Se supone que experimenta el deseo natural de aprender, descubrir, avanzar. No es necesario que el profesor cree o inculque motivaciones en el alumno porque su tarea consiste en liberar la motivación ya existente”. (Hargreaves, 1986:200); en el caso de la escuela “Adolfo Espinosa A”, los docentes perciben una desmotivación de los alumnos; debido a esta situación más de un profesor culpa o responsabiliza también a los alumnos de los resultados que en materia académica y de evaluación se obtienen, asumiéndolo como una dificultad de la práctica docente, una dificultad que implica al maestro, a los alumnos, a la institución, a los padres de familia y al contexto en que se desarrollan ese tipo de prácticas.

La angustia de los docentes aumenta cuando sus alumnos son sometidos a exámenes estándares, con los cuales se intenta medir el aprovechamiento y por consecuencia se exhibe su labor. Los resultados dan cuenta de un bajo nivel en el aprendizaje de los estudiantes prácticamente en todas las asignaturas, no obstante en el ámbito cotidiano de la escuela Primaria “Adolfo Espinosa A”, causa mayor preocupación advertir esos resultados en las asignaturas consideradas como esenciales, es decir español y matemáticas³², las cuales en los Planes y Programas de Estudio tienen una mayor carga curricular.

Para efectos de este trabajo voy a centrar el análisis de los problemas que se advierten específicamente en la asignatura de matemáticas, con ello no pretendo exonerar la dificultad que suele existir respecto a otras asignaturas.

3.2 Los paradigmas de la dificultad de la práctica docente en matemáticas

La práctica docente en matemáticas se presenta como un problema no resuelto. El número de estudiantes que no avanza en el ciclo escolar debido a sus fracasos con la matemática y el número de reprobados en la disciplina en los demás ciclos de aprendizaje son las manifestaciones inmediatas de esa situación³³. Peor aun los profesores a menudo son vistos como los únicos responsables de esta situación, como los grandes verdugos del Sistema Educativo, puesto que pueden constituir en algunos casos la traba para el avance en los estudios. De tal suerte que muchas veces el estudiante opta por carreras en cuya estructura curricular no aparece de forma preescrita dicha asignatura.

El problema tiene causas y manifestaciones diferenciadas en distintas épocas y países con diversos grados de desarrollo económico y cultural. No me referiré

³² Esta construcción social alude principalmente a la idea de alfabetización en la cual se promueve como prioridad que los alumnos aprendan a leer, escribir y realizar cuentas (algoritmos matemáticos, suma, resta, multiplicación, división)

³³ Datos según la revisión y análisis de documentos realizada en la Escuela Primaria “Adolfo Espinosa A”, según una muestra que comprende los ciclos escolares del 2001 al 2006

aquí a estos aspectos, no obstante es preciso contextualizar la importancia de las matemáticas y la evolución de su enseñanza.

3.2.1 Breve remembranza de la evolución de la enseñanza de las matemáticas

Las matemáticas ocupan un lugar muy importante en la sociedad, estas son tan antiguas como la propia humanidad; en los diseños prehistóricos de cerámica, en los tejidos y pinturas rupestres se encuentran evidencias del sentido geométrico, la abundancia de sistemas numéricos en la que las bases son 5, 10, 20, seguramente por el uso de una y dos manos.

La enseñanza de las matemáticas ha evolucionado a través de los siglos, los filósofos griegos tenían sus propios métodos de enseñanza como la mayéutica, en base al razonamiento y la verbalización resolvían los problemas que se les presentaban. Las matemáticas son una ciencia abstracta que puede desarrollarse a partir de razonamientos lógicos, por ello se les considera como una de las ciencias exactas. En sus orígenes históricos, la matemática nace como instrumento para dar respuesta a determinados problemas esencialmente prácticos, contables y geométricos y como herramienta de cálculo en campos de aplicación como la agricultura, la astronomía o la arquitectura.

Los conceptos matemáticos se han ido desarrollando y evolucionando al igual que las formas didácticas para su enseñanza se han modificando también. A partir del siglo XX la educación se ha vuelto sistemática, metódica y formal y la escuela se ha convertido en la institución que provee a los individuos de los elementos necesarios, en este caso matemáticos, para desenvolverse adecuadamente en la resolución de problemas prácticos.

Hasta alrededor de los años setenta los métodos de enseñanza fueron rigurosamente formales; la memorización de algoritmos, fórmulas y modelos matemáticos fueron la base fundamental para la enseñanza de las matemáticas. A partir de esa década, aparece una nueva orientación: la

tecnología educativa, que va a proponer el uso de los adelantos técnicos más avanzados para la enseñanza programada; pero se sigue observando el mismo automatismo y formalidad de la enseñanza. Es en la época de los noventa, cuando surge otra alternativa didáctica que retoma los estudios de Jean Piaget (1896-1980) y Vygotsky (1896-1934), entre otros, que analizan la construcción del pensamiento del niño.

El impacto de las matemáticas en la educación básica de nuestro país está siendo muy marcado, no solo hoy sino desde hace varias décadas; sin embargo en estos momentos este impacto se ha hecho patente; dado que se ha incursionado con mayores elementos en la cultura social, puesto que las matemáticas forman parte de los múltiples aspectos de la vida diaria, de modo que resulta impensable vivir sin ellas y desenvolverse en la vida cotidiana sin utilizarlas.

Así, cuando se despliega un currículo de matemáticas, no solamente se enseñan contenidos instrumentales, sino se trasmite con ello valores, hábitos y costumbres, también conocimientos y habilidades; los cuales van inmersos en cada contenido programado, de tal suerte que las matemáticas adquieren el papel de herramientas, instrumentos, medios de comunicación, elemento imprescindible para el desarrollo de la vida cotidiana.

No obstante este impacto y la gran utilidad de las matemáticas en la vida cotidiana, es innegable la situación problemática en la que se encuentra la enseñanza de esta asignatura; a pesar de los no pocos esfuerzos que se han realizado por tratar de contrarrestar la apatía e indiferencia respecto a su importancia; los resultados, las concepciones, los dogmas y los mitos. Nos dicen lo contrario; o sea que siguen existiendo dificultades en la práctica docente de esta asignatura.

3.2.2 La situación de dificultad que respecto a las matemáticas padecen los docentes.

Para las generaciones de profesores cuya formación docente se realizó a partir de la nueva concepción didáctica basada en el constructivismo, la enseñanza de las matemáticas debería tener una nueva contextualización. Sin embargo, la gran mayoría de los profesores en servicio fueron formados desde sus primeros grados de estudio a través de una enseñanza tradicional y en algunos casos su práctica docente se ve influida por las concepciones y formas que ellos adquirieron.

Algunas de las concepciones matemáticas adquiridas durante la formación profesional son en ocasiones, una barrera para adecuarlas a las nuevas ideas pedagógicas que proponen que el niño construya por sí mismo el conocimiento matemático y que desarrolle las habilidades propias para la resolución de los problemas prácticos de la vida diaria.

Las representaciones colectivas que en la sociedad se expresan, son comunes a los miembros de un grupo social dado, se transmiten de generación en generación, se imponen a los individuos, despertando en ellos, según los casos, sentimientos de temor, respeto, admiración por sus fines (De Acevedo, citado por Covarrubias, 2007:49)

El colectivo docente de la escuela "Adolfo Espinosa A", parece aceptar que existen dificultades en la práctica y deficiencias en la enseñanza de matemáticas, que hay varios aspectos que deben cambiar para mejorar y contrarrestar los malos resultados que se obtienen en esa asignatura; tan es así que lo reconocen como una debilidad de su práctica docente. Este reconocimiento en el plano de lo discursivo, parece ser un indicio de la voluntad de mejorar y de transformar la práctica docente puesto que las expresiones y opiniones de los profesores tienden a la búsqueda de soluciones.

No obstante como se verá en lo sucesivo, esa posibilidad de transformación no se remite simplemente al reconocimiento expresado, ni mucho menos al simple deseo de cambio, puesto que "la actividad de los docentes está limitada a menudo por el ambiente físico o por influencias externas como la escuela, el director, la comunidad o el plan de estudios" (Clark, 1986:451); en el discurso de los docentes aparecen de forma reiterada expresiones que dan cuenta de

que las cosas podrían suceder así: “¡¡si se puede!!, namas yo creo que es cosa de empeño, cosa de, de buscarle los recursos, las estrategias para hacerlo cambiar de criterio, para que no digan ¡¡es una materia que no, que no nos gusta!!, y que sí , si se encuentra todavía uno con eso, pero hay que ir, hay que irle dando el giro”. (Entrevista No. 7:58-59); no obstante, cuando se analizan estas expresiones, es posible advertir que existen una serie de factores que obstruyen esas posibilidades.

Mucho de lo que el docente realiza en el aula tiene que ver con las concepciones que desarrolla a través de su preparación escolar su formación profesional, su experiencia y trayectoria laboral, estas concepciones incluyen una serie de significados, los cuales suelen consolidarse o entrar en una etapa de transición, evolución o transformación en la realización de la práctica docente, puesto que “el trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto- institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste. (Rockwell, 1985:88)

En la mayoría de los casos estas concepciones se enraízan tan profundamente en la práctica docente hasta alcanzar grados de anquilosamiento, otras transitan entre la inflexibilidad y la flexibilidad, el dogmatismo y el radicalismo, el estancamiento y muy pocas en la transformación.

Algunos docentes, enseñan tal y como sus maestros los enseñaron en su paso por las instituciones escolares. Es común encontrar profesores que admiten seguir su práctica docente con los mismos métodos con los que fueron enseñados. Puede cuestionarse entonces ¿De qué forma la práctica docente contribuye a reproducir mitos, concepciones y dogmas de dificultad respecto a la asignatura de matemáticas?

Si se toma en cuenta que “las acciones que llevan a cabo los profesores, tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales a su vez se ven afectados por sus acciones” (Clark, 1986:452), entonces y de acuerdo a la transmisión cultural que hacen los adultos a los niños y adolescentes según Vygotsky (1996) podemos inferir que algo de las

concepciones de estos docentes pueden ser transferidas a las generaciones a las cuales están formando.

Es importante reconocer entonces que los mitos que constituyen la cultura escolar suelen preservarse aun cuando sufran variación y tal como sucede con la educación según el planteamiento de Emile Durkheim, las generaciones adultas las heredan a las generaciones jóvenes; así, las concepciones con influencia mítica respecto a la asignatura de matemáticas de los profesores de la Escuela “Adolfo Espinosa A” suelen tener cierto grado de influencia en las concepciones que los alumnos construyen respecto a esta asignatura; por ello, “Un objetivo importante de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los maestros es hacernos comprender mejor cómo y por qué el proceso de enseñanza tiene la apariencia y el funcionamiento que la caracterizan” (Clark, 1986:448).

El análisis reflexivo de la práctica docente de los profesores sujetos de estudio de esta investigación, arroja elementos interesantes acerca de hasta dónde es significativa la aplicación de tales cosmovisiones en la tarea educativa y cómo repercuten en las concepciones en construcción de los alumnos.

3.2.3 La influencia mítica en las creencias, concepciones y manifestaciones sobre la dificultad de la práctica en la asignatura de matemáticas.

Hablar de matemáticas para los profesores de la Escuela “Adolfo Espinosa A” es algo que cuesta un poco de trabajo, pues las concepciones matemáticas que tienen los docentes, son difusas y por tanto suelen poner barreras para hablar respecto al tema. “Los procesos de pensamiento de los docentes ocurren en la cabeza de los docentes y por tanto no son observables. En

cambio la conducta del docente, la del alumno y las puntuaciones que califican el rendimiento del alumno, son fenómenos observables” (Clark, 1986:449).

Generalmente los profesores no tienen conciencia plena sobre sus concepciones, por lo que en ocasiones es difícil saber expresarlas, ya que lo que conocen y lo que comprenden, se presenta aparentemente como una realidad familiar, de modo que no tienen necesidad de cuestionarse al respecto sino muy esporádicamente. A veces esto provoca dificultades, tanto en el nivel de la producción de las concepciones, como en la apropiación del conocimiento científico, de tal suerte que les cuesta mucho trabajo pasar del discurso a la práctica cuando se enfrentan por ejemplo a nuevos enfoques de enseñanza.

Las concepciones personales se sitúan en el centro de los problemas de aprendizaje, pues participan en las relaciones existentes entre las informaciones de que dispone el individuo y aquellas con las que va a encontrarse a lo largo de su existencia, estos elementos suelen ser la base a partir de la que se elaborarán nuevos saberes, situación a la que los profesores muestran gran resistencia.

Es posible advertir también que existe un sistema de creencias míticas, el cual es un conjunto estructurado de visiones, concepciones, valores e ideologías que poseen los profesores frente a los diversos elementos que hacen parte de su práctica docente; el sistema de creencias es dinámico, ya que se va reajustando a medida que el individuo contrasta sus concepciones con su práctica, sin embargo; este cambio de ajuste es lento, pues al menos así se observa en el ejercicio de su práctica docente.

La creencia mítica está presente en todos los campos de la vida social, diluida, dispersa y, sin embargo con una enorme vitalidad prescriptiva y explicativa. Se encuentra en sentencias, imágenes, pronósticos, reglas de las más diversas técnicas, actos y estructuras de gobierno, relaciones familiares, conjuros, ritos, insultos y maldiciones, clasificaciones, chistes, en suma, con múltiples rostros, en múltiples ámbitos y cumpliendo múltiples funciones. (López Austin, 2006:239)

Entre los elementos que podrían considerarse dentro de un sistema de creencias míticas sobre las matemáticas en los profesores tenemos: las concepciones sobre la naturaleza de las matemáticas, las concepciones sobre cómo aprenderlas, cómo enseñarlas y qué recursos educativos emplear en

éste proceso. Las creencias nos ponen delante de lo que para nosotros es la realidad misma, “nuestras creencias más que tenerlas las somos”.

La identificación del mito, como creencia es un saber social, una interrelación de saberes individuales puestos en marcha en contextos de prácticas diversas. Las creencias míticas son producidas por las relaciones sociales y en las creencias, en sus contradicciones, están transpuestas las contradicciones de la sociedad. Cuando recurrimos a recuperar la voz de los actores, es decir los profesores, es posible advertir en su discurso algunas de estas creencias, dogmas y pensamientos, los cuales tienen origen en el imaginario social sobre matemáticas.

De antemano hay que hacer referencia a que matemáticas siempre la mayoría de los casos, alumnos, la mayoría de los niños, eehh uno empieza a hablar es sobre lo que la materia, la asignatura de matemáticas y ellos muestran un fastidio, muestran un desacuerdo en, en en eeh, en abordar un tema de la asignatura de matemáticas; eso bus indudablemente no favorece para nada nuestra labor, eso bueno uno les pregunta bueno, ustedes ¿porqué no les gusta las matemáticas? Para uno determinar los problemas y uno atender ese problema y hacérselos prácticos y los niños comentan, advierten que bueno este, que bueno es que las matemáticas se les hacen aburridas, tediosas, de memorización y que bueno que este, no muchas personas le pueden ayudar en sus actividades en matemáticas. (Entrevista, No. 08:69-70)

El fastidio, el aburrimiento, el desacuerdo y el disgusto por las matemáticas de lo cual da cuenta el Profesor Javier, no es exclusivo de ese grupo, de ese grado y creo que ni de esa escuela, puesto que la mayoría de los alumnos suelen manifestar este tipo de actitudes respecto a la asignatura, dado que es una concepción que se ha instituido socialmente, y procede de algunos mitos cotidianos sobre la asignatura.

La construcción imaginaria sobre la dificultad de la asignatura de matemáticas, se expresa mediante los mitos, los cuales suelen sufrir alguna variación, no obstante prevalece el mito de origen es decir aquel que da cuenta de que es una asignatura extraordinaria y que solo personas extraordinarias pueden dominarla. Así, cada vez que los profesores despliegan su práctica docente, reproducen también parte de esos mitos.

La matemática para mí así como me la enseñaron, consideran los niños, considero yo que es una de las materias, que no son del agrado del todo, sin embargo yo en los cursos de actualización que he acudido, tuve una anécdota también con un, con un asesor que nos dio precisamente un curso de matemáticas, nos dice: –¿les gustan las matemáticas?–; mayoría contestamos que no, y me..Nos contesta: –bueno no es nada, no es nada nuevo, donde he hecho la misma pregunta ha sido casi la misma respuesta. (Entrevista No. 07:58)

Se puede advertir que el profesor manifiesta y acepta a la vez que no le agradan las matemáticas y comenta cómo esta situación se reproduce en sus alumnos; ahora si se considera que el grupo en el que trabaja actualmente solo es uno de los muchos con los que ha trabajado a lo largo de su trayectoria laboral, puede entenderse que socialmente esta concepción circula y se reproduce constantemente.

Cuando se le pregunta al Profesor Abel sobre la asignatura de matemáticas, él da cuenta de uno de los mitos cotidianos sobre matemáticas, el de la *dificultad*; “Todos los maestros, le tenemos si no temor, cierta precaución”, esta concepción permite advertir como en el ámbito magisterial se conservan ideas preconcebidas, las cuales asumen a las matemáticas como una asignatura difícil, a la cual hay que tratar con precaución. “La concepción como proceso de una actividad de construcción surge a partir de las informaciones que las personas reciben por medio de los sentidos pero también de las relaciones que entabla con otros, individuos o grupos, en el transcurso de su historia y que permanecen grabadas en su memoria” (Rocha, 2001:37)

En estos términos, los profesores que han asumido como difíciles a las matemáticas desde su formación inicial como alumnos, sin duda tendrá alguna repercusión cuando despliegan su práctica docente, puesto que resaltan algunas de esas concepciones que convierten al profesor en reproductor de esa dificultad.

Yo conozco pocos maestros que no le tienen miedo a resolver un libro de quinto grado de matemáticas y nos cuesta muchísimo trabajo y a quienes decimos que nos gustan mucho las matemáticas nos cuesta mucho trabajo para resolverlos, aquí viene la incógnita ¿cómo enseñarle a un niño a que

resuelva un libro de matemáticas, cuando al docente le está costando trabajo? (Entrevista No. 05:45).

La concepción mítica de la dificultad de la asignatura de matemáticas va más allá del gusto y de la voluntad del docente, es una construcción cultural que tiene sus raíces asidas en un sistema de creencias que desde su origen colocaron al conocimiento matemático en una posición de bastante privilegio y exclusividad; de tal suerte que solo algunas “mentes brillantes” solían ser quienes tuvieran acceso a este tipo de conocimiento.

Esta situación ha generado a su vez un mito de resistencia y aberración hacia dicha asignatura, puesto que existe una predisposición respecto al trabajo relacionado con matemáticas; el profesor Carlos señala que esta situación se debe a que “a lo mejor desde el jardín, desde la casa, desde primer año, desde el año que...que uno los recibe; hay un antecedente en resistencia a la matemática, en resistirse a... a... no me agrada porque...no, no le hemos dado el giro con...conjunto de que todos cambiemos para que la matemática sea agradable, si hay resistencia: ¡jaaay noo matemáticas noo!!” (Entrevista No. 07:59)

3.2.4 El problema está en los procesos

La mayoría de los docentes de la Escuela “Adolfo Espinosa A” coinciden en que las causas del problema en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas está en los procesos, es decir se reconoce el problema, pero no se asume la responsabilidad puesto que los profesores de los grupos de sexto grado responsabilizan a los antecesores y así sucesivamente, llegando incluso a que en los grados de primero y segundo se finque la responsabilidad a otra institución como lo es el preescolar.”Pues su antecedente, de que a lo mejor desde el jardín, desde la casa, desde primer año, desde el año que...que uno los recibe; hay un antecedente en resistencia a la matemática, en resistirse a...a...no me agrada” (Entrevista No. 07:59)

Cuando el docente se cuestiona sobre la posible responsabilidad de la situación, evidentemente busca desmarcarse y acepta una responsabilidad a medias.

En cuestión a matemáticas este, bueno, cabe mencionar que el tercer grado, es una etapa de transición en cuanto a la naturaleza de las matemáticas, ya no...en.. tercer grado ya los niños se supone que deben de llegar ya dominando las operaciones básicas, eeh si se muestran deficiencias, deficiencias a la mejor... no, no quiero que se tome que estoy poniendo en entredicho el trabajo de los maestros, indudablemente no, pero si son deficiencias que vienen desde...bueno desde su casa y desde las primeras etapas de escolaridad, por ejemplo en preescolar eeh los niños bueno traen ya una indisciplina tremenda, bueno, llegan a la etapa de transición de la primaria y este con esa indisciplina que no favorece en nada el aprendizaje de las asignaturas bueno ya dentro del aula y bueno en ese caso particular las matemáticas (Entrevista No. 08:71)

Entre otros factores de la deficiencia, se señalan a la indisciplina de los alumnos, la responsabilidad de los padres de familia y el trabajo de los docentes de los grados anteriores; es entonces cuando me cuestiono: ¿Si todos los docentes de la escuela primaria “Adolfo Espinosa A” responsabilizan a sus compañeros docentes de los grados anteriores, en dónde se puede hallar la solución?

Al cuestionar al Director de esta Escuela sobre la situación, su preocupación es evidente y manifiesta que”¡¡Estamos omitiendo muchos procesos desde primero y segundo grado!!, ya en tercero y cuarto año llegan... ya lo decíamos, ahora con grandes lagunas en el aspecto matemático, en español van con la lectura y escritura; pero en matemáticas ¿Qué tanto van?, ¿Qué tanto saben sumar? Saben restar, saben?... les falta” (Entrevista No. 05:42)

De este modo hay un sentido en donde se identifica un problema de todos y de nadie, dado que existe una plena identificación de la situación, pero difícilmente se asume la responsabilidad inmediata de los interesados.

La pobreza de la práctica docente se deriva inconscientemente de la formación magisterial. Otro factor importante en el ejercicio de la mediación pedagógica corresponde al conocimiento de las etapas de desarrollo del alumno. Este es un elemento a considerar para evitar violentar el proceso cognitivo natural del niño pudiendo apreciar y atender los diferentes estilos de aprendizaje a partir del propio estilo de enseñanza (Covarruvias, 2007:210).

En el caso del primer ciclo, el director argumenta que los profesores no son capaces de seguir un proceso debido a que “en relación de matemáticas el problema esta desde... aprender, que los niños aprenden a leer y escribir,

porque eso será eso será su carta de presentación (para los docentes)” (Entrevista No. 05:42).

Hay una constante preocupación por poner trabajo a los alumnos, esto con la finalidad de que los padres de familia vean que si están trabajando, esto se contrapone a la idea de aprendizaje, pues el hecho de poner a ejercitar a los alumnos no es sinónimo de que estén aprendiendo.

“Los padres como los alumnos tienen una idea de lo que deben ser el enseñante y la relación pedagógica según los valores que tienen lugar en el ambiente social y según su propio pasado escolar” (Postic, 2000:73). Si contemplamos esta situación, podemos dar cuenta que la exigencia de los padres de familia hacia el docente, termina por imponerse sobre la posibilidad que el docente tiene de ir trabajando en base a un proceso, con lo cual se recae en las formas tradicionales de enseñar, de aprender y de concebir a las matemáticas.

Al indagar más sobre la situación de los procesos, se encuentra que la designación de maestros en los distintos grados, atiende a una estrategia de quedar bien ante los padres de familia y las instituciones siguientes (secundaria), pues los primeros y segundos grados son designados a profesores con experiencia en esos grados, y quinto y sexto a los docentes con mayor tiempo disponible, en este caso, tercero y cuarto grado parecen tener una menor importancia, al menos así lo manifiestan pues lo importante es que adquieran las Habilidades Básicas y que cuenten con los elementos necesarios en su grado.

Otra de las situaciones que hay es que los compañeros maestros no hacemos el equipo debido, lo que el maestro de primero año y de segundo año hacen, se esfuerzan porque debe de hacer evidente que esta trabajando, a sus alumnos están aprendiendo, con lectura, escritura... y noción matemática. Se esfuerzan primero y segundo; tercero año y cuarto grado, parece que viene un, un letargo, tal vez sea debido a la asignación de maestros que realizamos, porque también nos preocupamos por que el tercer nivel quinto año y sexto grado... tengan el perfil debido de egreso, estamos desviando, estamos abriendo un puente enorme entre el primer ciclo y el tercer ciclo y lo estamos descuidando, a... al menos esa es la impresión que yo tengo de, de, la escuela donde estamos...(Entrevista No. 05:40)

Al revisar los resultados de evaluaciones que se han realizado en esta escuela, parece haber una lógica con lo antes descrito, pues los grupos en donde se observan más bajos resultados son los de tercero y cuarto³⁴.

Este es un dato importante, primero el de destacar que los resultados en matemáticas son muy bajos, y que difícilmente se alcanzan los niveles de suficiencia, la situación es digna de analizarse, pues no solo en las evaluaciones Nacionales u oficiales se advierte esta tendencia, sino también en las evaluaciones de control interno parece evidente este tipo de factores. La situación preocupante radica en que si efectivamente se sostiene que el problema está en los procesos, en ninguno de los grados escolares se hace lo necesario para procurar brindar los elementos académicos suficientes a los alumnos y que estos logren tener un desempeño escolar aceptable, pero sobre todo que cuenten con herramientas básicas para su desempeño en la vida cotidiana.

¡Mire!, por ejemplo en matemáticas, ahorita en quinto año el grupo que yo recibí este, si... estaba un poquito bajo, por la cuestión está de que este... a lo mejor este bueno, yo me di cuenta esto en el examen de diagnóstico que le aplicamos en la primera semana; que estuvimos trabajando con ellos para ver en qué condiciones estaban... sí, el grupo estaba un poquito bajo en cuestiones de operaciones básicas, en las tablas de multiplicar... entonces pues a horita es cuando estamos trabajando un poquito más, sobre todo en los problemas de razonamiento... los problemas de razonamiento si se les dificulta mucho... y pues, este... a horita en el primer bimestre salieron un poquito... mal yo diría honestamente en la asignatura de Matemáticas un poquito mal (Entrevista No. 02:15)

Parece un buen indicio el hecho de que se reconozcan las fortalezas y debilidades de los docentes en relación a la enseñanza de matemáticas, pues esto podría indicar que puede surgir, una mejora en la práctica, no obstante, uno de los principales obstáculos para la enseñanza de las matemáticas se refiere a que los profesores no dominan los contenidos, las estrategias de enseñanza, los enfoques; de ello se derivan muchos problemas, entre los cuales ellos advierten que a los alumnos se les dificulta la resolución de

³⁴ Según datos analizados en las listas de calificaciones de tres ciclos escolares.

problemas que implican razonamiento; pero al reconocer las debilidades de los docentes, se encuentra que en algunos casos, no dominan lo que enseñan.

3.2.5 La dificultad en el dominio de contenidos de la asignatura de matemáticas.

Sólo algunos docentes que se muestran reflexivos y conscientes del problema de la enseñanza de las matemáticas, reconocen que el problema puede estribar en el dominio de contenidos, es decir que ni los propios docentes cuentan con los elementos necesarios para enseñar a los alumnos.

Yo te digo o sea, intenté hacer una propuesta sobre la construcción del número, pero nomás en primer grado, porque es amplísima la situación matemática...y...¿si realmente fuéramos matemáticos bien matemáticos en la primaria? ¿No?, los alumnos también fueran matemáticos ¿No?...pero hay maestros que no dominan las matemáticas... y eso...eso es grave, que los alumnos que están en la primaria no dominen las matemáticas...(enfatisa) porque si hay problemas, problemas profundos, (*con expresión que reafirma*) y yo te decía a veces nos centramos al contenido y ya...(en tono reflexivo) pero no, es que hay que ampliarla, hay que ver la situación de las matemáticas.(Entrevista No. 01:10)

Al reconocer que existen carencias de estrategias para la enseñanza de las matemáticas, se acepta también el hecho de que no se están facilitando los elementos básicos para que los alumnos desarrollen las habilidades matemáticas deseadas o establecidas en el currículo de Educación Básica. “La eficacia docente por definición hace referencia a lo que el profesor hace que produce algún efecto sobre los resultados educacionales” (Flanders, 1977:495) Al reconocer que algunos docentes de la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”, no dominan los contenidos de la asignatura de matemáticas, el profesor Ángel manifiesta que este es un punto central del problema:

Qué quiere decir, que también nosotros debemos someternos a un conflicto cognitivo..... debemos reesforzarnos por dar más de lo que estamos dando, por aprender más de lo que estamos dando si no, no podemos enseñarles, hay un precepto muy antiguo que dice nadie puede enseñar lo que no sabe y en matemáticas , ¡¡no es el conocimiento!! Si no es la forma, la estrategia, la estrategia de aprendizaje que tenemos que desarrollar, quiero que mis alumnos desarrollen estrategias de aprendizaje, pues primero tengo que desarrollar mis propias estrategias de aprendizaje (Entrevista No. 05:45)

Pocos son los alumnos que por ejemplo, desarrollan la inteligencia lógico matemática, pues los profesores cuentan con escasos elementos teórico-metodológico para inducirlos en los alumnos; la inteligencia lógico matemática, incluye un proceso de razonamiento y se refiere a la capacidad de trabajar bien con números y/o basarse en la lógica del raciocinio, quienes son capaces de desarrollar este tipo de pensamiento utilizan símbolos abstractos para hacer representaciones, emplean habilidades para la búsqueda de soluciones lógicas a los problemas que perciben, habilidades matemáticas como estimación, cálculo, interpretación y de manejo de información. Dichos elementos no pueden exigirse en los alumnos cuando los docentes no son capaces de generar este tipo de conocimientos.

Al reflexionar sobre el origen del problema, se hace alusión a las trayectorias de formación de los docentes, factor en el cual se pueden hallar algunas respuestas:

Para algunos bueno, que hicieron la prepa creo que tienen conocimientos más profundos, algunos anteriormente...creo no hacíamos preparatoria, nomás llevaban la secundaria, pero llevábamos bachillerato; yo terminé como bachillerato en la Normal del Mexe, (*aclara*) o sea te enseñaban como maestros, pero también te enseñaban bachillerato, o sea, física, química, matemáticas, español... pero a lo mejor haya compañeros que todavía a lo mejor... por ejemplo, mi compañera...este (*tratando de recordar*)...tengo una compañerita, este... la maestra no estudió ni la prepa ni el bachillerato, entonces ella tiene miedo, por ejemplo siempre le dan cuarto o quinto (*aclara de inmediato*) cuarto o tercero, tercero o cuarto, ¿Por qué? Porque a lo mejor no, no tiene la capacidad...ese tipo de situaciones te digo imperan a nivel nacional del magisterio...(en expresión de resignación) pero bueno y si se resiste y no va cursos ni nada de eso...si...hay muchos problemas...(Entrevista No. 01:10)

Esta manifestación denota que algunos docentes no cuentan con elementos suficientes de formación respecto a la asignatura de matemáticas, no obstante en el currículum de la escuela primaria no se contempla el estudio de matemáticas avanzadas.

Desde esta perspectiva se puede advertir que gran parte de la concepción de la dificultad de las matemáticas estriba en la falta de dominio de contenidos, lo

cual genera de cierto modo un sentido de evasión hacia las matemáticas como disciplina y como asignatura, al menos para el caso de los profesores de educación básica, es evidente la ausencia de las matemáticas como disciplina en el currículum de Educación Normal, de tal suerte que el profesor aprende el “cómo” enseñar matemáticas, se le da prioridad a la didáctica y se le resta importancia a lo disciplinar; entonces se genera una gran distancia entre lo que la formación del docente aporta y lo que la disciplina exige, situación que refuerza el paradigma y el sistema de creencias sobre la dificultad de las matemáticas.

3.2.6 Las justificaciones de las dificultades de la enseñanza en matemáticas

Son muchos los factores que originan las dificultades que se advierten respecto a la enseñanza de las matemáticas; para el director de la escuela “Adolfo Espinosa A” las razones de esta situación estriban en las limitaciones didácticas que los profesores tienen al abordar los contenidos de la asignatura; “al abordar tema de matemáticas lo hacemos sin prepararnos, ¡¡por lo regular lo hacemos sin prepararnos!!, llegamos y queremos contestar los libros, ¡¡como si eso fuera enseñar matemáticas!!” (Entrevista No. 05:40)

El director asume que la falta de planeación es una de las razones de la dificultad; al respecto Clark señala que “El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes, constituye una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza; aquí se interpreta y se actúa sobre el currículum; en dicho escenario enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta, incluso la determinan” (Clark, 1986:444)

Es importante tomar en cuenta el papel que el director asume al respecto, ya que se le concibe como: “Elemento clave dentro del sistema educativo, pues en su motivación, conocimientos, capacidad y experiencia descansa gran parte de

la responsabilidad del Estado de proporcionar el primer servicio a que tienen derecho los mexicanos, que es una educación que coadyuve a elevar sus condiciones de vida: (Vite, 2004:25)

El director pone en evidencia que los docentes no se preparan, es decir no planifican las sesiones, de modo que su práctica suele seguir instaurada en una tendencia tradicionalista, en la cual la clase de matemáticas se remite a contestar los libros de texto, desatendiendo lo que establece el enfoque constructivista de la enseñanza en esta asignatura. El director continúa:

Yo creo que si no improvisáramos en cuestión matemática, tendríamos otro nivel, otro nivel de aprovechamiento, prueba de ello es que tenemos en nuestra zona, ¡¡el ultimo lugar en ENLACE!!, hay un grupo que hizo que se precipitara nuestro promedio al encontrarse 0.0³⁵ en resultados de matemáticas; mmmh, he, he alcanzando a percibir cual es el problemas; el problemas es metodológico, no le podemos echar otra culpa mas que a lo metodológico y ¿a quién?, ¿a qué agente?, ¡¡pues al maestro!!,(Entrevista No. 05:40)

Según estos argumentos, las dificultades que existen respecto a la asignatura de matemáticas son directamente responsabilidad del maestro, puesto que al no seguir la metodología propuesta, genera la dificultad en el aprendizaje de los alumnos; esta situación a su vez es la causa de los malos resultados que obtiene el grupo en las evaluaciones nacionales tales como la prueba ENLACE, la cual se aplica en todas las escuelas del país.

Al referirse al problema metodológico, el director hace mención de que no se da seguimiento al enfoque de matemáticas pues:

“Aunque en las matemáticas que ve uno en la escuela, en los grupos... nos llevan a una resolución de problemas, yo quiero insistir en que... el aspecto de enseñanza de las matemáticas, debe preparar a los alumnos para poder resolver problemas ¡¡pero problemas cotidianos, problemas que se le enfrente, que sean análogos, que sean similares a los que ha visto en sus grupos!!” (Entrevista No. 05:42)

Cuando el director menciona el aspecto de la solución de problemas, hace alusión a lo que establece el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria, en el que se establece que “El enfoque de la enseñanza de las

³⁵ Según la escala con la cual se miden los resultados de la prueba ENLACE

matemáticas es el de la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas” (SEP, 1993:15)

Muchos de los argumentos que se han mencionado sobre la razón del problema, han sido de la visión o desde la perspectiva del director; “Como director y a los propios intereses laborales y personales en su carrera. En todo esto entran en juego las concepciones, usos, saberes, posiciones construidas y apropiadas en su experiencia laboral”. (Rockwell, 1985:90); ahora, cuando volvemos la mirada hacia los profesores, encontramos algunos argumentos que justifican la razón del problema, explicaciones que desde luego suelen contraponerse respecto a lo que piensa el director.

Para la profesora Cintia, el problema en la asignatura de matemáticas se debe a que los alumnos

No piensan.. les da mucha flojera, no saben aplicar la... por ejemplo en una donde es suma, no saben detectar, eeh en que momento se va aplicar la ... la operación, eso es lo que les cuesta mucho, no razonan, no piensan, ¡¡Son flojos!! Son flojos porque yo luego incluso hasta los he... por ejemplo es más, más, más, ... esto, más, esto más, esto... ¡¡¡y no me lo captan!!!, inconscientemente se los dije a la hora de dictarles, y a la hora que lo hacen no saben que... que operación es, siendo que ya se los dije... entonces para mi gusto son flojos para pensar, están acostumbrados a que uno se los de todo (Entrevista No. 06:53)

Es reiterado el argumento de que a los alumnos no les interesa estudiar, que son flojos, que en matemáticas no saben razonar, esto se convierte en una frustración para el docente, pero también una forma de justificarse; lo peor es que esta frustración se da por hecho entre el personal como un paradigma y a menudo se va aceptando dando lugar a un sistema de creencias, mediante el cual se alimenta a los mitos cotidianos sobre la dificultad de las matemáticas.

El hecho de “categorizar a un alumno, es negarle de antemano el acceso a otro estado de aquel en que se encuentra encerrado, es, para el educador,

apartarse voluntaria y definitivamente de él y condenarlo a resignarse o a revelarse” (Postic, 2000:79), ante esta situación suelen haber algunos cuestionamientos, por citar algunos: ¿De quién es el problema que los niños no piensen, no razonen y sean flojos?, ¿Se podría asignar esta responsabilidad a los alumnos?; definitivamente no creo que tenga que ser así, puesto que si como ya se mencionó, el docente no conoce el enfoque de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria, entonces podría pensarse que tampoco es capaz de generar en el alumno el pensamiento matemático, la posibilidad del razonamiento lógico y por consecuencia, el alumno no cuenta con las herramientas necesarias para solucionar los problemas matemáticos que se le presentan.

¡Mire!, por ejemplo en matemáticas, ahorita en quinto año el grupo que yo recibí este, si... estaba un poquito bajo, por la cuestión esta de que este... a lo mejor este bueno, yo me di cuenta esto en el examen de diagnóstico que le aplicamos en la primera semana; que estuvimos trabajando con ellos para ver en qué condiciones estaban... sí, el grupo estaba un poquito bajo en cuestiones de operaciones básicas, en las tablas de multiplicar... entonces pues ahorita es cuando estamos trabajando un poquito más, sobre todo en los problemas de razonamiento... los problemas de razonamiento si se les dificulta mucho... y pues, este... a horita en el primer bimestre salieron un poquito... mal yo diría honestamente en la asignatura de Matemáticas un poquito mal... pero yo ya había comentado con los papás, que me deben de apoyar en esta asignatura porque sí...sí les cuesta... pero pues vamos a tratar de sacarlos adelante y creo que la mitad del grupo había reprobado matemáticas sí... sí es una cuestión de que a mí me preocupa y este pues vamos a tratar de echarle muchas ganas mju...(se advierte preocupación en su rostro) (Entrevista No. 02:15)

Reflexionar sobre los obstáculos que limitan la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria, nos permite reconocer la influencia mítica que pesa sobre la asignatura de matemáticas, la cual puede convertirse en obstáculo para la labor de enseñanza en esta asignatura, dado que las concepciones e interpretaciones del profesor, se pueden reproducir en los alumnos.

Aquí la mayoría de los estudiantes pues son... inteligentes y se ve que hacen... bueno... creo que hacen mayor esfuerzo en hacer sus trabajos, y todo... pero el problema que yo veo es que les cuesta mucho trabajo razonar, el razonamiento...la comprensión... el razonamiento matemático y la

comprensión lectora y pues yo siento que eso ha de venir pues de atrás de que a lo mejor los maestros nos dedicamos no sé... a tratar de que aprendan no sé ... a lo mejor algunos otros contenidos y a veces no nos fijamos ehh... en la comprensión de la lectura a veces... esteee... pues los ponemos a leer ¿verdad? y no tratamos de que ellos comprendan... bueno... al menos... siento que eso ha pasado ¿no? yo he tratado o sea de mejorar ¿si? (Entrevista No. 04:31)

Una razón a esta situación es que al alumno se le dificulta trabajar con problemas abstractos cuando no ha seguido un proceso que le permita identificar situaciones en las que se enfrente a problemas prácticos que le permitan conflictuarse y buscar soluciones posibles, de tal suerte que el docente advierte que el problema está verdaderamente en el alumno.

Es falso creer que las dificultades de la práctica docente se resuelven solo con el sentido común, con un poco de buena voluntad y reflexión que demuestren los profesores; puesto que como se ha tratado de describir en el análisis de esta categoría, son muchos los factores que intervienen en este complejo entramado de relaciones que se establecen a partir de la práctica docente. De modo que para hallar posibles soluciones se requiere de la investigación.

Muchas de las dificultades que se advierten, tienen que ver con ideas preconcebidas, que las convierten en prejuicios muy fuertes los cuales impiden pensar a la práctica docente de un modo distinto. Este tipo de ideas y de pensamiento tienen origen en una visión cultural de la Escuela, la cual en muchos de los casos se acepta de forma acrítica, alimentando con ello las concepciones sociales de dificultad. Es cierto que no se puede pensar a las dificultades de la práctica como una situación exclusiva del aula, menos como una responsabilidad única del profesor, dado que al ser la Escuela una Institución, la práctica docente constituye un proceso de interacción social, por tanto conlleva también parte de las patologías sociales.

En relación a las dificultades de la práctica docente en la asignatura de matemáticas, es necesario precisar que el profesor necesita emanciparse de los mitos, los dogmas, las creencias y las concepciones que social y culturalmente se han construido al respecto, no obstante, este debe ser un trabajo colectivo, pues solo de este modo se puede generar alguna posibilidad

de incidir en soluciones. La problemática que se presenta en la enseñanza de esta asignatura no se cuestiona, puesto que es evidente; lo que si se puede cuestionar es la actitud con la que se ha enfrentado, no solo en el aula, sino en el Sistema Educativo en general.

CAPÍTULO IV

AFANES DE CAMBIO Y CONTRADICCIONES DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES.

4.1 Las implicaciones del cambio

Los profesores de la escuela primaria “Adolfo Espinosa A” en su hacer cotidiano re-producen³⁶ concepciones, discursos y acciones del ambiente magisterial, las cuales tienen influencia de elementos míticos, ello constituye para los docentes una forma de vida y de sobrevivencia³⁷ en el ámbito magisterial, los afanes de cambio que expresan, son un elemento de análisis que permite comprender cómo un grupo de sujetos se adscribe a un proyecto y a una forma de vida desde un lugar de confort³⁸, lo cual les impide avanzar sustancialmente, pero a la vez les provee del dispositivo necesario para mantenerse en el gremio.

El cambio es una noción bastante recurrente, no solo en el terreno magisterial, sino también en el ámbito social; en el discurso de los docentes se utiliza con frecuencia para referirse a lo individual, organizacional y social, sin que su recurrencia implique necesariamente una reflexión crítica sobre dicha noción.

Sin duda, algo que ha caracterizado al magisterio es su capacidad de sobrevivencia ante las demandas y exigencias que se imponen por las reformas educativas como un elemento que demanda cambio. Es decir el

³⁶ El término re-producción lo utilizo en el sentido que los docentes recurren, se basan o recuperan concepciones ya existentes en el ámbito magisterial y social, a partir de las cuales construyen sus propias concepciones.

³⁷ El docente en muchas ocasiones no vive, sobrevive en el ámbito magisterial, puesto que vive con escasos medios o en condiciones adversas.

³⁸ El lugar de confort alude a un estado de aparente comodidad y bienestar, desde el cual es posible permanecer vigente con un mínimo de esfuerzo.

pensamiento, la concepción y el discurso de los docentes se acotan a la medida de las circunstancias y de las exigencias, aun cuando en el fondo dichas concepciones, pensamiento y discurso estén cimentados en elementos tradicionales.

Gran parte de las prácticas de los docentes tienen como base componentes que permanecen anclados a cuestiones del pasado, es decir a prácticas tradicionales, las cuales son motivo de crítica y de descalificación en muchas ocasiones, pues se contraponen a la idea de cambio y de actualización.

Esto puede explicarse desde luego a reserva de muchos otros factores, el porqué los docentes mantienen en apariencia afanes de cambio y en su práctica denotan una situación en gran parte contradictoria. El cambio educativo no puede pensarse al margen de las tensiones y contradicciones que conlleva, puesto que está determinado por múltiples factores entre los cuales destaca la coyuntura política bajo la cual se pretenda impulsar y el grupo de quien provengan las iniciativas.

“El cambio en educación sea al nivel que sea y referido a no importa qué contenidos del proceso educativo, constituye una empresa, una serie de procesos y una pluralidad de relaciones de alto nivel de complejidad, siempre costosa y difícil de desarrollar con acierto” (Escudero, 1998:85)

En la noción de cambio en educación puede advertirse la influencia mítica, dadas las condiciones en las que surge y la forma en como se arraiga en el pensamiento y en el discurso de los docentes, pero sobre todo en la forma en como los docentes proceden al respecto.

El mito del cambio existe en el ámbito social y difícilmente se cuestiona la calidad de lo nuevo que se quiere implementar o adoptar, puesto que “se asume que lo nuevo es lo mejor, es el mito del cambio, de la búsqueda de la nueva identidad” (Rollo;1992:95) La contradicción que se genera a partir de la concepción de lo nuevo en contraste con lo establecido, incide en el desarrollo de una práctica que oscila entre la conservación y el cambio, entre la tradición

y la innovación. La mezcla de dos posiciones, la conservación de las nociones del pasado y la seducción por lo nuevo derivan concepciones míticas.

El mito del cambio se deriva del mito de Proteo, según el cual: El dios griego representó al mito del cambio, dado que siempre que se encontraba en una situación difícil o peligrosa, adoptaba una nueva forma que le garantizaba cierta seguridad, ya fuera un animal, un árbol, un insecto (Rollo;1992:97)

Analógicamente podemos recurrir al mito de Proteo para mostrar cómo en la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”, los profesores conceptualizan al cambio, en donde se alude a su cuestión mítica. El mito como tal es susceptible de sufrir variaciones, no obstante permanece la esencia del mito de origen; esto puede esclarecernos de algún modo el hecho de que los docentes realicen constantes adaptaciones en las formas (mas que en el fondo) de su práctica docente, lo que les confiere seguridad, bajo esta perspectiva el mito de Proteo del cambio constante, protege temporalmente a los docentes de posibles amenazas.

Puesto que el cambio se identifica con la providencia, con el progreso, se mantiene generalmente la concepción de que es beneficioso. Así, uno de los elementos míticos que dan vida a los afanes de cambio, es el del progreso y con él la alusión al ascenso económico y social, este elemento mítico está asociado al anhelo de arribar a una posición de mejora (otra clave, el ascenso a director, otro nivel en carrera magisterial, etc.) es decir es en relación al nivel de escalafón.

“Desde que el maestro es contratado, tiene el derecho de abrir su expediente en el sistema escalafonario. Los años de antigüedad y los cursos de mejoramiento profesional, los recursos académicos formales, así como las diversas actividades en la escuela le representan al maestro puntos en su escalafón. Aunque a lo largo de la vida laboral del maestro, el criterio que acaba predominando es el de años de servicio o antigüedad” (Cervantes citado por Covarrubias, 2007:277)

La concepción mítica del progreso funciona como movilizadora, no solo de los anhelos y aspiraciones de los profesores de la escuela “Adolfo Espinosa A”, aunque en grado relativamente menor, también cumple esa función en el

ámbito de la educación, dado que genera nuevas intenciones de acción en la práctica docente.

He denominado concepción mítica del progreso, al sentido que los docentes dan a la idea de conjugar elementos del pasado, del presente y su proyección hacia el futuro; la creencia en el ideal de la mejora, es en sí misma un acto de fe que mantiene la esperanza de la felicidad, esto permite al docente avanzar si no hacia una meta definida o bien trazada, sí hacia una situación deseable. El progreso es una concepción mítica en tanto funciona como impulsor de la acción de los sujetos (en este caso los docentes) y les permite precisar una forma de proceder, con el afán de lograr fines específicos.

El progreso económico en el magisterio, puede considerarse como uno de los fines específicos, y es mítico porque aun con el supuesto de que los profesores de educación básica percibieran un mejor salario, eso no les garantizaría la satisfacción de sus necesidades primordiales; la idea del progreso económico es hasta cierto punto ilusoria, dado que el sueldo de los profesores no les da para aspirar a tener una mejor posición social y aun cuando lograra incrementar su percepción económica, sus satisfactores también cambiarían.

El discurso de los profesores denota también, concepciones míticas relacionadas con la excelencia³⁹, la calidad y la actualización permanente.

Se ha vuelto solamente un... un requisito desde el momento en que nos inducen a cierta capacitación y de que se nos... incluso se sancione la falta de... de... presencia a cursos, T. G. A., estamos hablando de Taller General de Actualización, incluso... los este... existe sanciones, pero la mayoría de los maestros no están convencidos de a que vamos o a que van a esos T. G. A.; Carrera Magisterial... aunque para algunos ... sobre todo quienes les ha costado cierto esfuerzo, creemos en carrera magisterial como un... como un organismo... como un escalafón vertical... ¡¡vertical!! ¡¡Horizontal perdón!! que nos permite promovernos dentro del... de las mismas vertientes para acceder a nuestros recursos. Esto no... inicialmente no fue otra cosa más que... economizar, economizar, el presupuesto para la educación, como... también así surgieron Telesecundarias y otros programas...Pero... preguntémosle a cada maestro que esta acudiendo a actualización inducida... si en realidad están por... por convicción o están por no verse mal o están porque no los

³⁹ La reivindicación de la excelencia tiene que verse en el contexto del desarrollo mundial, Los cambios sufridos en la economía y la profunda crisis del capitalismo y el cambio social contemporáneo constituyen causas trascendentales de este cambio

sancionen o ess... ¡¡o por último estamos!!... para mejorar, si no se puede de otra manera, mejor, mejorar de esa... forma de nuestro... estatus económico dentro del mismo gremio... (Entrevista No. 05:38)

La concepción que el profesor Abel tiene sobre lo que implica la actualización, denota hasta cierto grado el reconocimiento de que solo mediante ésta (aunque inducida) es posible acceder a la mejora económica, en ello se implica el elemento mítico del progreso económico dentro del magisterio, aun cuando el profesor señala que los cursos son prácticamente obligatorios, esta idea de mejora mantiene las expectativas de integrarse a dichos cursos.

La noción de actualización en el magisterio tiene varias connotaciones e interpretaciones, para algunos suele resultar contradictoria por su carácter obligatorio, pero para otros, (al menos en el discurso) requiere de mayor rigor en la aplicación de este carácter de obligatoriedad, pues se concibe como una forma de unificar criterios, formas y estilos de docencia; tal como lo señala el profesor Carlos:

Pero; pues yo sigo considerando de que nos deben obligar de alguna manera a actualizarnos todos...porque sino cae uno en un...pues en un, una discordia ¿no?; mientras que uno se actualiza y el otro no se actualiza, a la mejor al niño ahorita le gustó como le enseñaron las matemáticas y el año que viene cae, con todo respeto de los compañeros; a la mejor cae con alguien que esta muy tradicional, se le vuelve a hacer tedioso al niño y se convierte en un círculo vicioso que de ahí no salimos...(Entrevista No. 07:60)

La intención expresa del profesor, da cuenta de algunas situaciones cotidianas que se dan en torno a los Talleres Generales de Actualización, puede entenderse que aun cuando se manifiesta el carácter obligatorio, hay quienes no asisten, aquí se identifica nuevamente la cuestión contradictoria de los sujetos, en este caso respecto a la actualización. La contradicción es un elemento que existe de manera casi natural en el sujeto, dado que es difícil arribar a un plano de congruencia absoluta entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace; más adelante el profesor continúa:

Siempre ha sido mi propuesta, hay que buscar la manera de mnrrmq, de que se nos obligue y se nos obligue a todos, no hay, no hay justificantes, mientras nos mantengan así, con que pus esta la invitación a que se vayan a actualizar

pues a veces aprovechamos de que es invitación y no se da, tiene que ser eeh... a lo mejor en las condiciones mas favorables para el maestro, porque este también una obligación tajante y sin, sin razón, sin ver realmente las necesidades del maestro...no, no funcionaría tal vez; sino hay que analizarle sus condiciones también, ¡¡no darle sus preferencias, pero si ver sus condiciones generales de los maestros!!; y pus a aplicar esas, esa actualización de manera obligatoria pero...pero adaptada a las condiciones del maestro. En los recesos escolares, pus allí esta un espacio grande para, para que gobierno nos diga también –Sabén qué; Bien claro dice ¡¡no son vacaciones!!, ¡¡es un receso escolar!! y vamos, vamos a, a aprovecharlo, a aprovechar el tiempo. (Entrevista No. 07:60)

Son varios los elementos que el profesor pone de manifiesto; primero hay una intención expresa de cambiar la forma en como se da la actualización, y toma una posición prácticamente radical sobre la cuestión de la obligatoriedad, no obstante, reflexiona y regresa a una posición más moderada al señalar que se debe tomar en cuenta la situación del profesor, el no darle preferencia pero tomar en cuenta su condición, alude a la posibilidad de que este planteamiento no se aplique en su totalidad; ahora bien hay que tomar en cuenta la disposición de sacrificar el receso escolar para aprovecharlo en la actualización, podría interpretarse como un indicio de la noción mítica de la actualización.

La noción mítica de la actualización expresa el intento por evitar el desfase profesional, pero también la obsesión por conservar lo que se ha construido y el miedo a separarse de las estructuras que se dominan, ésta puede conducir incluso a la simulación de una necesidad de cambio, cuando lo que se persigue en realidad es aferrarse a lo ya instituido. Puede advertirse un sentido de culpabilidad ante el no aprovechamiento de los cursos o talleres de actualización, por eso hay una evidente intención de cambiar las formas en las que tradicionalmente se han impartido dichos cursos, es decir hay un afán de cambio respecto a la actualización.

Dice Covarruvias (2007) que los cursos de actualización se aprueban generalmente con la simple asistencia, lo cual no implica ningún esfuerzo intelectual, ni reclama la aprehensión de lo explicado. Los cursos de actualización son para el profesor un requisito que hay que cubrir mecánicamente para sumar puntos.

La concepción mítica del logro de la excelencia en la práctica docente, hasta cierto grado da pauta para que el profesor se asuma como el responsable directo de las posibilidades de cambio en educación, puesto que al aceptar que solo cuando sea capaz de efficientar su labor podrán advertirse cosas positivas en educación está denotando su intención de cambio

Yo creo que el día que nosotros reactivemos la educación, que digamos ¡¡vamos a ser activos a trabajar, no vamos aaa... vamos a evitar las pérdida de tiempo vamos a optimizar los recursos!!, yo creo que desde el momento que el maestro llegue con esa intención y un directivo a su grupo; las cosas se van a, a, reorientar de manera positiva..... si a eso le sumamos la capacitación que se pueda dar, ¡¡pero de manera efectiva!!, pero en los maestros hay un... incluso ya se volvió este... también un eslogan, decir que no se nos... que el sistema la obligación la parte patronal, de darnos toda la capacitación necesaria para hacer nuestro trabajo, y se lo atribuimos a nuestras autoridades todo ese desfase que tenemos a carac...ter administrativo y de actualización, se lo atribuimos a ellos, perooooo.... Es que es más fácil criticarlos... lo que nos llega, lo que nos hace ser así, que realizar una, una autoevaluación personal de nuestro trabajo, de nuestra actitud ante el trabajo..(Entrevista No. 05:37)

En el discurso se advierte cómo el director de la escuela identifica y reconoce la simulación de la actuación de los docentes, el sentido de inactividad que manifiesta el profesor, constituye un elemento de reconocimiento y de preocupación por la optimización de la práctica, ubicando al docente como agente de cambio y como responsable de su propia formación puesto que sugiere un cambio en sentido positivo el cual tiene que ver con la modificación de la actitud hacia el trabajo que desempeñan. Visto desde esta perspectiva pareciera que hay un análisis a fondo de la situación, pues comienza por reconocer la necesidad de cambio, no obstante el sentido del discurso, manifiesta también una negación de la responsabilidad de los docentes al respecto.

Rollo (1992) señala que el mito del cambio puede ser un sinónimo de superficialidad, en tanto que vivimos con expectativas ajenas, modo que en el magisterio se emplean “tendencias camaleónicas”, es decir la capacidad de los docentes para adoptar el papel que la situación les exija.

Huimos del peligro emulando a Proteo, características no solo de la personalidad neurótica de nuestro tiempo, sino de todos nosotros, nuestra pasión por el cambio, lleva en su seno el intento de escapar del espectro de la muerte, de huir de cualquier peligro que parezca amenazarnos. (Merwin, citado por Rollo, 1992:99)

El mito por lo tanto, es un vehículo de gran importancia para definir el papel de los sujetos en el presente; de modo que los afanes de cambio existentes en el magisterio, no están exentos de la influencia mítica. En los afanes de cambio, la formación docente es un elemento que se encuentra bastante relacionado, aun cuando resulte complicado explicar dicha noción, puesto que no se puede precisar con exactitud lo que se intenta decir con este término. Dentro del mito del cambio se encuentra de forma imprescindible la noción de formación docente, en la cual se conceptualiza y se da por entendido que el grado de formación, determina en gran medida las condiciones del docente dentro del ámbito magisterial. Por tanto, es necesario precisar las implicaciones de los docentes al respecto.

Para Guilles Ferry (1997) formación es algo que tiene relación con la forma, formarse es adquirir una cierta forma; para actuar, reflexionar y perfeccionarla. Bajo esta perspectiva, se distingue a la formación, de la enseñanza y del aprendizaje, los cuales son parte de, pero ésta se da en el cumplimiento de ciertos requisitos para ejercer la profesión.

A partir de esta idea de “darse forma” se refuerza la idea de que la formación no puede darse en el profesor si no es por voluntad, es decir, nadie puede darle forma a otro, sino que cada profesor debe hacerlo a sí mismo; obviamente con la aclaración que hace Ferry “uno se forma a sí mismo pero sólo por mediación”. En este caso el factor mediación puede corresponder no sólo a los humanos, sino a las lecturas, las circunstancias, las condiciones del entorno. Esta noción por el hecho de ser un proceso en constante movimiento y cambio, no se puede decir que llega a concluirse en algún momento, puesto que constantemente se enfrentan situaciones y procesos de los cuales es posible aprender algo, de modo que se continúa con el proceso mismo de formación.

Lo importante sería pues que se comprenda que la formación docente además de ser un proceso individual es al mismo tiempo un proceso social, de modo que se encuentra adscrita a un principio de historicidad en el cual es posible identificar elementos míticos que le dan sentido, en tanto se encuentran adscritos a un contexto histórico y cultural que de alguna forma los determina.

La formación aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo...si lo propio del mito es como demuestra Roland Barthes, 'transformar la historia en naturaleza', de tal forma que 'las cosas parecen significarse a si mismas', es precisamente esa alteración la que afecta la idea de formación tal y como se ha analizado y propagado desde hace una quincena de años. La formación que implica un trabajo del ser humano sobre el mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de las cosas. No ya de una acción de la que convendría apropiarse, sino más bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesionalmente y socialmente. (Ferry,1990:44)

La formación aparece entonces como un elemento ineludible para el desarrollo profesional de los sujetos y de manera particular para los profesores, la cuestión estriba en el hecho de que se busque principalmente con el afán de obtener reconocimiento y prestigio dejando en segundo término la posibilidad de desarrollarse de manera personal y en el ámbito social y profesional. Es necesario reconocer a los profesores como agentes indispensables en cualquier intento de cambio, entonces, una de las premisas fundamentales, es identificar el grado de formación del profesorado, así como las posibilidades y la disposición que tiene de formarse permanentemente.

La formación del profesorado es, también, un proceso de cambio, entendido como crecimiento profesional e institucional, mediante el cual el docente incrementa su saber, saber hacer y saber ser, gracias a la reflexión y análisis del contexto, la planificación de la actuación, la búsqueda de estrategias de implementación práctica diaria, dirigidos a mejorar la calidad de los procesos educativos que desarrolla aumentando su competencia y el compromiso con su profesión y con el propio centro.

De modo que se debe reconocer al docente como un elemento central en cualquier intento de transformar, innovar o reformar la práctica educativa; ahora bien, si pretendemos que el docente sea reconocido como un elemento

potencial en el marco de la mejora de las prácticas educativas, entonces también habrá que cuestionar parte de ese potencial en virtud a su preparación profesional. Dentro de esas condiciones favorables para la formación cobran particular importancia las de lugar, tiempo y relaciones con la realidad. Entonces para que ésta se dé se requiere de un lugar específico donde se tenga disponibilidad de tiempo exclusivamente dedicado a este proceso, el cual debe estar vinculado a las condiciones existentes en el entorno de su realidad.

También considero que es necesario que exista la, la comunicación tal... en el sentido pedagógico... con los... con las autoridades, con el sistema educativo en este caso... y... y... las... el organigrama de tipo oficial que hay; para que las... la capacitación, la actualización se dé en un sentido... real, que no, que no se aparente mas que nada yo creo que se debe, de... de elevar a su máxima expresión la educación “con los recursos” con los que contamos, recursos, instrumentos, materiales, con eso se debe de eficientar la educación, ¡¡no tenemos otra!!, sabemos la situación también, tanto económica como social que prevalece y ... que no tiene para cuando cambiar; entonces como maestros en vez de realizar... o como directivos, autoridades en vez de realizar las críticas retóricas que siempre se han hecho, no hay otra cosa mas que ... poner el mayor empeño en realizar nuestrooo... trabajo..(Entrevista No. 05:37)

En el discurso hay una evidente intención, de asumir el cambio como responsabilidad del profesor, haciendo alusión a la necesidad de la formación y capacitación como elementos indispensables para lograrlo. “El deseo de cambiar es, que duda cabe, decisivo pero no basta para generar y desarrollar cambio efectivo. Este reclama, además, estrategias, recursos, procesos y prácticas acordes con la naturaleza y discurrir real del cambio” (Escudero, 1998:96)

Yo considero que es importante el papel que jugamos como docentes, como le decía hace un rato a veces nos dedicamos a avanzar para ver todos los contenidos que tienen que ver y a veces no nos dedicamos a nos detenemos a ver si los alumnos comprendieron... y...Yo... ese es mi objetivo que me he planteado... del problema de le comentaba hace rato de razonamiento y de comprensión, a mí si me ha preocupado y he tratado de, de, de sacar eso adelante. Por medio de las actividades que le dije, y este ojala de resultado todo lo que estoy aplicando para que por medio de eso logre mi objetivo siempre y cuando contando con el apoyo de los padres de familia, que sigan como hasta ahorita.....(Entrevista No. 04:32)

El afán de *lograr la excelencia académica* genera también movilización en la acción del docente, aunque este tipo de movimiento no sea encausado hacia algún punto específico, es posible que funja como facilitador del cambio. En tanto ésta idea apegada más bien hacia lo motivacional se mantiene vigente en el docente, es posible señalar a la búsqueda de la excelencia como una concepción mítica que da sentido a la práctica de los docentes y a todas las acciones que realizan con la intención de lograrla.

En este caso, para favorecer el aprendizaje, ahora si que nosotros... yo les estoy aplicando problemas de razonamiento, trato de dejarles tres o cuatro problemas cada semana, este aunque no nos toque ver el contenido; de lo más fácil a lo más difícil y aplicando sobre problemas este... relacionados a su vida cotidiana; vemos por ejemplo este... ellos que dedican a la venta de barbacoa por ejemplo este... cuanto voy a pagar por dos Kilogramos de barbacoa, un plato de consomé, refrescos y todo lo que se pueda consumir en un puesto, y sí... vi que mostraron mucho interés en el poder resolver este tipo de problemas, problemas de... la mejor comprar... cosas que ellos necesitan en casa y este... ropa... no sé...cosas de la papelería... y estuvimos empleando este tipo de estrategias para ejercitar más que nada...A parte de matemáticas también se les dificulta historia...si historia, un poquito de español, tengo una problemática pues mi grupo ja, ja, ja,... (Entrevista No. 02:15-16)

El afán del logro de la excelencia académica permite mantener viva la ilusión de que con disposición, y realización de algunas acciones por pequeñas que parezcan, el docente puede transitar hacia el cambio en la práctica docente, y por consecuencia en el aprendizaje de los alumnos.

Como señala Escudero (1998) el espacio más decisivo para el desarrollo del cambio se debe situar en las aulas y aun más específicamente en los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje, la realización de un proyecto de cambio está en función de la concurrencia de múltiples factores y condiciones, no obstante en la escuela como organización y en las aulas propiamente es donde se puede advertir el papel decisivo para la facilitación o la inhibición

Si, este ahorita estoy leyendo un libro, y bueno, estoy este apegándome mucho a un libro de...que maneja todas las asignaturas pero me estoy enfocando a matemáticas principalmente, este...es un libro eeh en donde vienen muchas sugerencias eeh muchas actividades, a los niños lo que les gusta más es que el maestro les ponga actividades atractivas actividades en las que a lo mejor...eeeh el tema es de alguna manera complejo, pero con el apoyo de esas actividades este... que para ellos es interesante, a ellos, ellos olvidan esa dificultad de las matemáticas y lo toman por el sentido de resolver esa, esa, ese problema atractivo que les puso el maestro, que indirectamente hace que, que, resuelvan esa, ese, el problema en sí, lo que es el problema. (Entrevista No.08:72)

Según Covarruvias (2007) el desarrollo académico, más bien, señala “la simulación del desarrollo académico” no es una aspiración magisterial, solo es un medio para obtener mejoras salariales. En relación a la excelencia, el profesor no está obligado a tomar cursos de posgrado ni lograr un sólido desarrollo académico e intelectual, puesto que estos factores poco tienen que ver con sus ingresos económicos.

La relación entre la formación académica y el logro de la excelencia, no es precisamente proporcional, es decir, podríamos pensar que por el solo hecho de que un docente tenga una buena formación académica, el logro de la excelencia en su práctica esta garantizado; pero en realidad las cosas no suceden así, el logro de la excelencia es una concepción mítica que atiende mas bien al cumplimiento de las expectativas agentes diversos, pero que pocas veces se centra en la satisfacción de las expectativas del docente y menos aun de los alumnos.

4.2 Intención o necesidad de cambio ante las reformas educativas: las implicaciones de los profesores

Es cierto que las reformas educativas que se han implementado en la educación básica en nuestro país no han sido reformas de fondo, sino de forma, lo cual dificulta que se puedan advertir cambios significativos y menos en periodos tan cortos de tiempo en los que se demanda la evidencia de resultados. Pero también es cierto que en la práctica de los docentes es difícil advertir de manera determinante cuánto han evolucionado y hasta dónde siguen predominando elementos del sistema tradicionalista de enseñanza.

En la historia mítica quedan incluidos los pensamientos de los hombres sobre sí mismos, su trabajo, sus interrelaciones y condiciones, a través de una acción cotidiana que es una forma de conocimiento. Los cambios históricos (entre ellos los tecnológicos) hacen que el mito se transforme a sí mismo, y en el mito quedan los efectos de los conflictos que existen en la vida social. (LÓPEZ;2006:248)

Este hecho da pauta para recuperar de algún modo la concepción (posiblemente mítica) de que no hay cambios en la práctica de los docentes; así, tal vez con una mínima incidencia, las reformas educativas, los nuevos enfoques teóricos, van significando en el actuar de los docentes, quienes incorporan (de alguna manera) elementos de las distintas propuestas educativas, resignificando así sus concepciones de la práctica educativa.

Por tanto, las reformas constantes a los modelos y a los enfoques educativos producen en los docentes grandes confusiones debido a la alteración de un estilo de docencia adquirido, lo cual produce agitación e incertidumbre en la vida cotidiana de muchos profesores que observan cada vez más la dificultad creciente de la supervivencia bajo las nuevas condiciones que se le imponen.

El campo educativo es también escenario de luchas que se producen en diversos sectores ideológicos y políticos en los cuales se intenta definir la forma en que las transformaciones han de aplicarse a la educación. Una de las consecuencias con mayor incidencia ha sido la crisis de legitimidad que atraviesa la educación pública en nuestro país. Como uno de los últimos servicios controlados y regulados por el Estado, está siendo víctima de las tendencias desreguladoras y de las presiones para la privatización.

Esta situación genera en el magisterio diversas reacciones, puesto que son muchos los intereses que se ponen en juego; no obstante dan pauta a que los docentes encuentren en estos factores, formas de justificar su inactividad, su falta de compromiso y desde luego su resistencia.

La educación e innovación en tanto que política cultural, apoyan una conceptualización del cambio que se enfoque hacia el poder, y que permita poner recursos teóricos al servicio de la transformación en las formas de producción cultural contribuyendo a

crear cultura, lo cierto es que gran parte del mandato social del cambio no es dictado por el Estado mexicano, sino que atiende a intereses internacionales.

Las exigencias de los organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), marcan la pauta de las reformas necesarias a los países en vía de desarrollo, que exigen la formación de un tipo de sujeto que requiere el nuevo orden mundial.

En ese tenor nuestro país ha implementado una serie de reformas en distintas esferas, para efectos de este trabajo me referiré de manera central al ámbito educativo, reformas que persiguen grandes objetivos, y que difícilmente estos pueden verse consolidados.

El profesor Carlos hace alusión a ello cuando expresa:

Si ha habido pequeños ajustes sobre todo en español y matemáticas, y no han funcionado, digo yo no han funcionado porque pus estamos en las mismas o estamos peor, y pus entonces hay que revisar planes y programas y hay que actualizar, te decía yo hace rato, pus de manera emergente y de manera general a todos los maestros, porque de lo contrario pues no, no, no va a funcionar, vamos a seguir en lo mismo y para mí no es no es mentira, como tu dices, los resultados ahí están....(Entrevista No. 07:60)

Los procesos de reforma aparecen como un cúmulo de contradicciones⁴⁰ y conflictos, porque lo que puede ser visto como una manera constructiva de cambio por un grupo, puede ser contemplado por otros como una regresión e incluso una amenaza.

Como estas luchas se producen en un terreno de contradicciones es imposible anticipar la dirección que tomará la reforma y la influencia de los grupos. En cierto sentido estas contradicciones proporcionan un espacio de respuesta para acciones contra hegemónicas y, a la vez, constriñen dichas posibilidades.

⁴⁰ "La vida se compone de contradicciones; y la persona que lo olvida está condenada a vivir en un mundo de pretensiones ficticias. Vivir con las contradicciones exige valor pero es emocionante en si mismo, nunca es posible comprenderlas con claridad". Rollo, 1998:70

Las reformas han sido y serán evaluadas de modo diferencial por los diversos grupos que configuran una sociedad dada. Las relaciones entre los diferentes grupos involucrados están caracterizadas por las desigualdades en el número de los miembros, el bienestar y el poder, lo que incluye el control sobre la economía, el aparato del Estado, los recursos y los medios de comunicación.

Las reformas educativas mantienen una relación estrecha con el discurso de la excelencia, es difícil señalar hasta que punto se manifiestan netamente. Las estrategias de cambio que se proponen son de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro, aun así, al profesorado se le exige un papel protagónico, puesto que su colaboración es la clave para su desarrollo y se hace hincapié en los aspectos organizativos a través de la reestructuración de las instituciones educativas; no se trata sólo de focalizar el cambio en asuntos de enseñanza sino también se pretende el cambio a través de la participación en la organización.

“Este movimiento se refiere, al menos, a tres tipos de cambios: en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, en las condiciones de trabajo del profesorado en las instituciones educativas y en el gobierno y las estructuras de incentivos con los que la escuela funciona” (Elmore, 1991: 05).

Desde esta perspectiva la reforma educativa se percibe como una configuración de retórica y otras actividades desarrolladas por individuos envueltos en un proceso de lucha entre grupos sociales en un terreno de dinámicas políticas, culturales y económicas contradictorias en los niveles locales, nacionales e internacionales. Las dinámicas de estos diversos niveles se producen a través de las contiendas sociales que incluyen conflicto y cooperación dentro y entre las élites del Estado, las organizaciones internacionales, los capitalistas, los trabajadores, los partidos políticos y los grupos de género, raciales, étnicos y religiosos.

Los docentes son excluidos en los procesos actuales de toma de decisiones sobre políticas educativas, puesto que la consulta que se hace a las bases magisteriales, atiende principalmente a la necesidad de legitimar socialmente

los cambios que se implementan; esta situación se intenta justificar al difundir cada vez con más fuerza la idea de que los docentes no constituyen un factor importante en el proceso de aprendizaje, debido a la incorporación de nuevas tecnologías con las que se relega la función protagónica del docente.

Aunado a ello, la condición del origen social del docente, tiene relación con su nivel de profesionalización del cual se derivan sus bajos salarios y la pérdida de autonomía, puesto que el estatus de la profesión docente está por debajo de otras profesiones, entonces la posibilidad de incidir y decidir sobre las reformas educativas es mínima.

Con respecto a los salarios, está por demás señalar que el docente tiene un nivel de percepción económica bastante bajo con respecto a la mayoría de las profesiones. En relación a la autonomía, aunque el docente tenga una formación y un título, sus condiciones de trabajo se han desprofesionalizado, en el sentido de que controla cada vez menos el proceso que hace a un profesional de la docencia, de tal suerte que tanto los bajos salarios y la pérdida de autonomía, convierten al docente en un excluido. Según Torres (2000), esto es paradójico, dado que una de sus misiones más importantes es contribuir a la inclusión de los excluidos.

En la mayoría de las reformas se observa la ausencia del docente como actor fundamental, también se puede observar una tendencia a la pérdida de crédito del docente y a excluirlo de la ecuación pedagógica.

La desvalorización a la figura del docente o la falta de reconocimiento a su papel (situación que se menciona en el Capítulo II), ha generado un estereotipo⁴¹ del docente en el que se devalúa su función y crédito social. Situación por demás generalizada que genera un daño en la imagen y la reputación de los docentes (tanto en su relación con la comunidad y con el Estado, y su propia autoestima como profesionales); con estos argumentos prácticamente se descalifica a los docentes para participar en la toma de decisiones.

⁴¹ Cuando el estereotipo es despreciativo, infamante y discriminatorio, se convierte en estigma, es decir, una forma de categorización social que fija atributos profundamente desacreditadores (Goffman, 1986, recuperado en Giménez, 1997:9)

Otro argumento para justificar que la participación de los docentes en la reforma es irrelevante es que de todas maneras los docentes solo constituyen un insumo menor en el aprendizaje, y que eventualmente podrán ser substituidos por el texto escolar o por las nuevas tecnologías. En este sentido, un desarrollo paralelo al de la demonización del docente ha sido la diseminación de concepciones del proceso educativo en donde el docente ya no ocupa un papel central en la calidad del aprendizaje. (Torres, 2000:30)

De este modo, la noción de cambio educativo que caracteriza a las reformas educativas, suele ser generalmente de arriba hacia abajo, y de afuera hacia adentro. Este fenómeno se refuerza con la idea de que los docentes no pueden generar cambios por sí mismos.

4.3 Los afanes de cambio: ¿Un mito cotidiano?

Definido por Segovia (1997) el cambio puede ser “toda alteración producida por desviación con respecto a alguna norma en el seno de un grupo o la organización”, esta idea del cambio en el afán de no quedar fuera de las nuevas exigencias sociales, con lo cual se generaría un desfase en relación a los requerimientos del nuevo orden dictado por una realidad externa, genera en el grupo docente de la escuela “Adolfo Espinosa A” una situación de conflicto, pues los afanes de cambio que en este grupo se expresan, implican también resistencia y rechazo al mismo.

La vida cotidiana es según el planteamiento de Heller (1985) la vida de todo hombre en la que participa con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad; en la que pone en obra todos sus sentidos, pasiones, ideas e ideologías; la vida heterogénea que tiene por partes orgánicas la organización del trabajo y de la vida privada, las distracciones y el descanso, la actividad sistematizada, el tráfico y la purificación, la vida que no está fuera de la historia, sino en el centro del acaecer histórico; la verdadera esencia de la sustancia social.

El cambio por tanto, implica la afectación de múltiples aspectos de la vida cotidiana, y traspolado a la cuestión de la práctica docente en una escuela

específica con un grupo singular de docentes, implica de hecho un cúmulo de posibilidades pero también de contradicciones.

Posibilidades, de modificar la visión y la concepción que sobre educación y específicamente sobre la práctica docente tienen los profesores, incidir en la renovación de una actitud trascendente en la que sea importante asumir una mentalidad generadora de acciones que busquen la autorrealización personal y profesional.

Contradictorias, porque siempre se identifica cierta resistencia al cambio, la cual puede ser o no expresa, y que sin embargo incide de manera decisiva en la actuación de los docentes “La resistencia al cambio por parte de los grupos es un hecho explicable porque son los valores personales y sociales, y las mismas vigencias personales y sociales, los modos de vida, las expectativas profesionales, las que pueden variar ante un cambio muy profundo” (Segovia ,1997:195)

La resistencia al cambio es también una forma de permanecer, de mantenerse, es la manera de manifestarse ante el sentido de amenaza que los profesores conciben de parte del sistema; pero es a la vez una forma de expresar el deseo de no salir del llamado lugar de confort.

Una de las causas de esta recurrente resistencia al cambio, es lo se denomina obstáculo pedagógico, “Los hábitos son especialmente fuertes en pedagogía, a ello añadamos la escasa preparación pedagógica y psicológica que recibe el profesorado y la pobre consideración social de la profesión y encontraremos algunas de las más fuertes causas de la inercia de la institución escolar” (Segovia,1997:213) El cambio situado circunscribe la innovación en las peculiaridades de las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje y en los escenarios singulares. Pretende reflejar la diversidad como seña de identidad de las políticas culturales de cambio, especificándolas en relación con un escenario y un tiempo determinados.

Por ello aunque las políticas educativas promuevan reformas que implican la modificación de la práctica docente, estas no serán posibles si no se pone atención en la preparación profesional de los docentes y en sus posibilidades de acceso a la formación continua. Puesto que es necesario el reconocimiento de la profesión docente en virtud de la nodal contribución que puede hacer al mejoramiento de las condiciones del ejercicio de su práctica.

“El rediseño de la profesión docente exige el rediseño de las políticas del profesorado y particularmente lo que atañe a los contextos, contenidos, metodologías y procesos de formación, sin olvidar las condiciones de acceso a la profesión y desempeño de su trabajo ni el reconocimiento social, cultural y económico, lejos hoy de lo que sería deseable” (Hammond D; 1997 citado por Escudero, 1998:11)

Bajo esta perspectiva se señala entonces que una de las opciones para lograr un cambio en el funcionamiento interno y los resultados, los procesos y las contribuciones sociales y personales de los sistemas educativos, es reconstruir y mejorar las políticas de y para el magisterio.

Esta idea de rehacer el magisterio se sustenta en el hecho de que no se puede esperar del docente una mejora, si no posee los elementos suficientes para lograrlo; de tal suerte que esta perspectiva pone en dilema la cultura institucional vigente, obligando a reflexionar sobre la pertinencia de la concepción social y cultural de las prácticas docentes y del magisterio en general en razón con las posibilidades de acceso a la formación. Desde este especial punto de vista es posible comprender que para que el docente enfrente los retos del presente y del futuro necesita de las condiciones que le garanticen el acceso a la formación continua.

Sin embargo no es suficiente quedarnos en esta idea, pues con ello justificaríamos de una manera muy laxa el actuar de los docentes respecto a su formación continua; por tanto es necesario destacar que la formación docente es antes que nada un proceso personal que implica voluntad y deseo de adquirir forma. Puesto que “el desarrollo profesional no puede reducirse a estrategias aisladas...los procesos implicados en el aprendizaje son más

complejos que la mera asistencia y recepción de cursos...el aprendizaje de la profesión es ineludiblemente personal” (Escudero, 2002:20)

Así, se pueden advertir los afanes de cambio como un mito cotidiano del grupo docente de la escuela primaria “Adolfo Espinosa A”, no porque sus intenciones de cambiar sean falsas, puesto que reitero la postura de que los mitos no deben verse bajo una connotación de mentira, sino por la forma en como los docentes se identifican con una realidad (vinculada a un espacio y un tiempo) en la que fueron situados y cómo desde esta perspectiva aluden a sus orígenes (míticos por cierto), lo que les lleva a transitar en un ir y venir entre los afanes de cambio y los afanes de conservación.

A MANERA DE CIERRE Y APERTURA

Las concepciones de los profesores de la Escuela Primaria “Adolfo Espinosa A” son producto de múltiples relaciones ancladas a lo real, simbólico e imaginario, la construcción de dichas concepciones tiene que ver con una cadena de fenómenos que van desde, la elección de la docencia como profesión, la vida de estudiante, la formación profesional, el inicio de la práctica docente, la consolidación de la docencia; periodos en los que el profesor va configurando sus concepciones, las cuales terminan por incorporar elementos míticos que existen en el ámbito magisterial y social. Entonces podemos deducir que existe influencia mítica en el pensamiento, las concepciones y las prácticas educativas de los profesores.

Las condiciones socioculturales y el contexto en el cual se desenvuelven los profesores en los diversos momentos o etapas de su vida, son similares en muchos de los casos, no obstante la forma en cómo las perciben varían en relación a la vivencia de cada uno de ellos; de modo que cada docente re-significa su concepción de la práctica docente.

Las concepciones míticas que el profesor construye dependen en gran medida de su actividad docente, del ejercicio profesional, de la seguridad que le da su posición respecto a su trabajo, al grupo, a la escuela; de la relación con los compañeros docentes, padres de familia y supervisores; de la percepción que los demás tienen de él, de la identificación con los demás y de los logros (simbólicos) que le generan la permanencia o movilidad en los espacios que recorre durante su trayectoria.

Las trayectorias laborales son trascendentes en la configuración de las concepciones míticas de los profesores, puesto que en ellas se pueden identificar los intereses y la motivación de los sujetos para la docencia y por la ubicación en escuela, zonas y contextos específicos. Así, los primeros años de servicio son cruciales en la configuración de la identidad del docente, dado que en la mayoría de los casos los docentes de nuevo ingreso inician su trayectoria laboral en contextos rurales, en los que se enfrentan a ritos de iniciación

laboral, los cuales remiten a un conjunto de mitos (generalmente de origen) que van generando significados en los docentes.

La influencia de elementos reales, simbólicos e imaginarios sobre la profesión docente, cobra fuerza en la formación de concepciones míticas de los docentes; la imagen que socialmente se crea sobre la figura del profesor, repercute desde la decisión de elegir la profesión docente, al momento de su formación inicial, en el inicio de su trayectoria laboral y por supuesto en su trayectoria de vida.

En la trayectoria laboral de los profesores, se presentan diversos fenómenos de los cuales se destaca la construcción de un imaginario sobre las satisfacciones docentes, la cual también tiene un origen mítico, pues básicamente surge en la llamada “Época de Oro” de la Escuela Rural Mexicana, de modo que dicha construcción nos remite al momento fundante, en el cual se crea de manera premeditada el imaginario del profesor como apóstol de la educación, situación que le exige cierta cuota de sacrificio en su labor, a cambio del reconocimiento social de su tarea y de su figura.

Por ello, la mayor satisfacción que expresan los docentes, es el reconocimiento a su trabajo, a su figura, es decir el reconocimiento social a su profesión, por ello existe en general una añoranza hacia los tiempos pasados como los mejores, puesto que en el pasado los profesores de la escuela primaria en cuestión, ejercieron su profesión principalmente en comunidades rurales, en donde gozaron de un amplio reconocimiento.

La necesidad de reconocimiento que los profesores improvisados tenían en la década de los treinta, se reconfigura en los profesores egresados de las Normales (tanto Superior como Básica Rural) de tal suerte que la noción de satisfacción docente alude a situaciones del ámbito de lo mítico, puesto que en el origen de esta situación, la necesidad de reconocimiento atendía a la falta de preparación de los profesores improvisados, no obstante hoy en día esa necesidad se reorienta a partir de la desvaloración social de la profesión docente.

Así como el imaginario y los mitos sobre las satisfacciones docentes son elementos necesarios para la configuración del pensamiento y de la ideología de los docentes, sus frustraciones repercuten de forma decisiva en la formación de concepciones sobre la práctica y la profesión docente.

Las frustraciones de los docentes tienen su origen en la imposibilidad de realizar sus anhelos y aspiraciones ya sea laborales o personales, de modo que cuando éstas se ven truncados, surgen las frustraciones, las cuales pueden ser a causa de la incompatibilidad de ideales, hasta el desacuerdo con las políticas educativas y sindicales; obviamente sin dejar de lado las situaciones de conflicto con padres de familia y directivos y compañeros docentes.

Las satisfacciones y frustraciones de los profesores, son elementos que influyen en el desarrollo de la práctica docente generando situaciones de dificultad; no obstante la percepción que los profesores tienen respecto a estas dificultades, tienen influencia del conjunto de mitos que circulan en el ámbito magisterial.

Las dificultades que los profesores de la Escuela “Adolfo Espinosa A” manifiestan, están en relación a las condiciones del contexto, de la escuela, del aula, de los alumnos, y padres de familia.

Sin duda la principal dificultad que los profesores dicen enfrentar, está ligada al aprendizaje de sus alumnos, el cual advierten como deficiente al analizar los resultados de las distintas evaluaciones. Se reconoce también la carencia de estrategias de enseñanza que los docentes tienen, es decir limitaciones y falta de formación.

En relación a las dificultades de la práctica docente en la asignatura de matemáticas, se encuentra que existe una predisposición al trabajar con esta asignatura, tanto en profesores como en los alumnos, es decir la mayor parte

de los profesores no simpatizan con la asignatura de matemáticas, situación que se reproduce en los alumnos.

Esta circunstancia se debe a que muchas de las concepciones matemáticas que los docentes adquieren durante su formación académica y profesional, permanecen ancladas a su pensamiento, lo cual forma una barrera que impide la libre incorporación de las nuevas ideas pedagógicas.

En el complejo de creencias, las de carácter mítico: son las que remiten a la actividad incoadora; es decir al momento de iniciación, lo cual las remite a un tiempo-espacio, en el cual se fortalece la repetición cotidiana de los actos originales con una gran fuerza que incluso irrumpe en el ámbito de lo social.

Puede decirse que la creencia mítica se extiende por todos los ámbitos de la vida social; de tal suerte que no podemos ser libres del pensamiento mítico; y es precisamente porque la influencia mítica está depositada en nuestro lenguaje, en nuestros símbolos, signos, imágenes, actos etc. Por lo que se refuerza la creencia y se extiende por toda la vida cotidiana.

La construcción imaginaria de la dificultad de las matemáticas, circula en el ámbito social a través del mito, en los que prevalece el mito de origen que da cuenta de que solo personas extraordinarias pueden dominar dicha asignatura; de modo que estas concepciones se reproducen constantemente, fortaleciendo al mito de la dificultad de las matemáticas.

El contextualizar el mito, el reconocerlo, el mostrar su contenido, son factores que favorecen la desmitificación, la cual en el caso específico de la dificultad de las matemáticas es necesario, dada la tendencia negativa que conlleva, puesto que esta concepción mítica que socialmente se ha construido, sostenido y fortalecido, es también un factor que complace la evasión de los docentes y de los alumnos.

La influencia mítica también incide en la construcción imaginaria de la dificultad de la práctica docente, expresada mediante concepciones que circulan en el

ámbito del magisterio, constituye uno de los principales obstáculos en la implementación de cambios sustanciosos en el actuar de los docentes. El elemento de la tradición docente cobra bastante fuerza en el pensamiento de los profesores; situación que genera una aparente contradicción entre los afanes de cambio y la prácticas conservadoras.

Los afanes de cambio están ligados a elementos míticos como el del progreso, el cual funge como movilizador ante los anhelos y aspiraciones de los profesores; en el ideal del progreso se conjugan elementos del pasado y presente con una proyección hacia el futuro, en la cual se percibe formas distintas de vida y de reconocimiento social.

La noción de actualización del magisterio como factor detonante del cambio se adscribe también a una concepción mítica, puesto que los profesores están consientes de la necesidad de actualización y hasta cierto grado demandan actualización, pero cuando tienen la oportunidad de actualizarse, se muestran renuentes; de tal suerte que la noción mítica de la actualización expresa el intento por conservar lo que se ha construido es decir evitar alejarse del sistema que dominan. Puede parecer una simulación o una contradicción el hecho de que se demande actualización y que otro lado se aferre a lo ya instituido, no obstante esta situación es parte de la realidad del magisterio.

La influencia mítica en las concepciones de los profesores, es un fenómeno que merece tomarse en cuenta, puesto que son parte de la vida cotidiana del magisterio, entonces si reconocemos que de manos de los profesores depende una parte del futuro de nuestra sociedad, vale la pena detenernos a reflexionar hasta qué grado las la influencia mítica determina el estilo y la práctica docente; entonces podremos comprender que ésta, tiene entre otras funciones ubicar a los docentes en el campo social, permitiendo de este modo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, es decir compatible con el sistema de creencias social e históricamente construido.

Ninguna investigación puede cerrarse de una vez y para siempre, puesto que siempre que llegamos a algún lugar que nos hemos trazado, aparecen nuevos horizontes que nos inducen a seguir avanzando. La necesidad de hacer un

corte en la presente investigación no me exime de la responsabilidad de realizar los ajustes y modificaciones a las que haya lugar; asimismo me comprometo a seguir el proceso en el afán de mostrar de la manera más apropiada los hallazgos de la presente investigación.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS.

ENTREVISTAS:

ENTREVISTA 01 Profr. Artemio docente de la Esc. Prim. “Adolfo Espinosa A”
2007

ENTREVISTA 02 Profra. Imelda docente de la Esc. Prim. “Adolfo Espinosa A”
2007

ENTREVISTA 03 Profra. Mariana docente de la Esc. Prim. “Adolfo Espinosa A”
2007

ENTREVISTA 04 Profra. Olga docente de la Esc. Prim. “Adolfo Espinosa A”
2007

ENTREVISTA 05 Profr. Abel docente de la Esc. Prim. "Adolfo Espinosa A"
2007

ENTREVISTA 06 Profra. Cintia docente de la Esc. Prim. "Adolfo Espinosa A"
2007

ENTREVISTA 07 Profr. Carlos docente de la Esc. Prim. "Adolfo Espinosa A"
2007

ENTREVISTA 08 Profra. Jorge docente de la Esc. Prim. "Adolfo Espinosa A"
2007

ENTREVISTA 09 Profr. Artemio docente de la Esc. Prim. "Adolfo Espinosa A"
2007

REGISTROS DE OBSERVACIÓN

1. Descripción física del edificio de la Escuela Primaria "Adolfo Espinosa A"
07-08-07
2. Curso TGA Escuela Primaria "Benito Juárez" Actopan Hgo. 17-08-07
3. Observación en el grupo de 1º B de la Escuela Primaria "Adolfo
Espinosa A" 11-09-07
4. Observación en el grupo de 1º B de la Escuela Primaria "Adolfo
Espinosa A" 05-10-07
5. Observación en el grupo de 1º B de la Escuela Primaria "Adolfo
Espinosa A" 12-10-07

FUENTES SECUNDARIAS

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO:

ADORNO, T. (1973) "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", En:
Consignas. Amorrortu Editores, Buenos Aires. Pp. 64 – 79.

ANZALDÚA Raúl (2009) "La Formación docente: la subjetivación de los
imaginarios" en Ideas CONCYTEG Año 4. Núm. 45. (pp.362-378)

APPLE, Michael W. El control del trabajo de los maestros (pp. 39-59);
enseñanza y trabajo de las mujeres (pp. 61-84), en: Maestros y textos.
Barcelona, España, Paidós

AUGÉ, Marc y Colleryn, Jean Paul (2005) "El trabajo de campo". "La lectura",
"La escritura" y "Superar las falsas alternativas" 87-121. En *Ibíd.*: ¿Qué es la
antropología? Barcelona: Paidós.

ÁVILA A. (1988) La enseñanza oficial de las matemáticas elementales en México. Su psicopedagogía y su transformación. 1944-1986. México D.F. UPN

ÁVILA S. (2000) "La reforma realizada. La resolución de problemas como vía del aprendizaje en nuestras aulas" 1ra edición. México, D.F. SEP

BALL, Stephen J. (1987). La edad y el sexo: el cambio rencoroso (pp.73-89). La carrera de las mujeres y la política sexista (pp.191-209). En: La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, España, Paidós.

BERGER P. y Thomas Luckmann (1979) "La construcción social de la realidad" 142-160, Buenos Aires, Amorrortu.

BLOCK, D y Moscoso. (2005). *"Adaptar para utilizar. Formas de apropiación de innovación curricular en matemáticas con maestros de primaria"*, ponencia Congreso de Investigación Educativa. México

BOURDIEU, Pierre (1997) "El campo científico" y "Las propiedades específicas de los campos científicos" 11-57 y 83-87 En: **Los usos sociales de la ciencia.** Buenos Aires: Nueva Visión

BOURDIEU, Pierre (1997) *"Espacio social y espacio simbólico"* 11-26 en *Ibíd. razones prácticas.* Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, Pierre (1998) *"Algunas reflexiones sobre el método"* 513-529. En *Ibíd. La distinción.* Madrid: Taurus.

CAMBRAY N. Rodrigo (2003). *Currículo de matemáticas de la Reforma de Educación Básica en México durante 1992-2000.* Universidad de Muncie, Indiana USA

CASTORIADIS Cornelio (1989) "Introducción" y "La institución y lo imaginario primera aproximación" en La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona Tusqued editoriales Tomo I pp. 7-13 –197-285

CLARK Ch. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes En. M Wittrock. La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos 444-543 Barcelona Paidós-Mec

COVARRUVIAS, Francisco y Brito Oyuki (2007) "Una pálida sombra: La identidad del profesor mexicano" UPN, México.

COORVALAN, Alicia (1996) "Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórico institucional" en Ida Butelman (com). Pensando las instituciones. Buenos aires Paidós.

DUCCIO, Demetrio. (1995) "Escribirse" La autobiografía como curación de uno mismo. Barcelona: Paidós

ERICKSON, Frederick (1989) Métodos cualitativos de investigación en la enseñanza En M. Wittrock La enseñanza de la investigación II (209-232) Barcelona Paidós –MEC

ESCUADERO Juan Manuel (1998) "Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado" pp. 11-29 en Revista de Educación num.37

GILLES Ferry (1997) "Acerca del concepto de formación" "Los modelos de la Formación" en Pedagogía de la formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas

GIMENEZ, Gilberto () "La concepción simbólica de la cultura" y "Cultura e identidades"

GOMEZ, Silvia (1998) "Conceptos antropológicos" UNAM, México.

HARGREAVES, D. (1986) "Interacción profesor alumno" 125-203 Las relaciones interpersonales en educación. Madrid. Narcea.

HELLER, Agnes (1985) "Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista" México. Grijalbo.

JONES, D. (2001) "La genealogía del profesor urbano", En: S. Ball (Comp.) Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Morata, España. Pp. 61 – 80.

KÄES René (1996) "pensar la institución en el campo del psicoanálisis" en La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós. Pp.15-32

KOSIK, Karel (1985) "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción" 25-37, En: Dialéctica de lo concreto. México; Grijalbo.

LARA, P José Antonio (2007) "El Mal-Estar docente" México: Acento editores

LEVI-STRAUSS Claude (1968) "Mitológicas: Lo crudo y lo cocido" Fondo de Cultura Económica. México.

LÓPEZ Austin A. (2006) "Los mitos del tlacuache" Instituto de Investigaciones Antropológicas. UNAM México.

MARVAN Luz M. (2001) "Hacer Matemáticas" Editorial Santillana México D.F.

PAZ, Octavio (1967) "Claude Levi-Strauss o el nuevo festín de Esopo" Joaquín Mortis. México.

PERRENOUD, Philippe (1999) "La noción de competencia", "Consecuencias para el trabajo del profesor" en Construir competencias desde la escuela J.C. Sáez Editores, Chile. Pp.23-41 y 69-91

PLUMMER, Ken "Algunos usos de los documentos personales" 73-95. En *Ken Plummer los documentos personales Barcelona: siglo XXI*

POSTIC Marcel. (2000) *II Estudio psicosociológico de la relación educativa. 1. determinantes de la relación (66-89) ¿Transacción o contrato pedagógico? En: la relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales. España, NARCEA.*

RAMÍREZ, Rafael (1985) "Propósitos fundamentales que la educación rural debe perseguir" y "El maestro rural" Ediciones el Caballito México

REYES R. (1995) "La formación inicial del profesor de educación Básica" En *Revista Cero en conducta* año 8 N° 33-34. México pp. 4-14

RICOEUR Paul (1999) "Del lenguaje, del símbolo y de la interpretación" y "El conflicto de las interpretaciones" 7-21 y 22-35 en **Freud: Una interpretación de la cultura.** México: Siglo XXI

ROCHA, Rosa María Magdalena (2001) "*La formación de las concepciones matemáticas en los profesores de educación primaria*" México UPN-San Luis Potosí

ROCKWELL, Elsie (1985) "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", "Las condiciones de trabajo en el aula", "Los recursos del trabajo docente", "El aula cerrada" (87-108) en *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente SEP,* Ediciones el caballito.

ROLLO May (1992) "La necesidad del mito" Barcelona: Paidós

SCHUTZ, Alfred (1974) "*Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales y teoría de las ciencias sociales*", p. 71-85. En **El problema de la realidad social.** Buenos Aires: Amorrortu.

SEBEOK, Tomas y Jean Umiker-Sebeok (1994) "*El método de la investigación*" Barcelona: Paidós.

SEGOVIA, P. José. (1997) "*El profesorado: actitudes ante el cambio*" pp.177-219 en *Investigación Educativa y Formación del profesorado. Madrid. Escuela nueva.*

TAYLOR, S. R. Y. R. Bogdan (1992) "*La entrevista a profundidad*" 100-132. En *espacio n del trabajo de campo* y "*Observación participante en el campo*" 31-99. En *Ibíd. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.*

TAYLOR, S. R. Y. R. Bogdan (1992) "*La observación participante. Preparación del trabajo de campo*" y "*Observación participante en el campo*" 31-99. En *Ibíd. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.*

TENTI, Fanfani Emilio (2007) "La condición docente". Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI editores. Argentina.

THOMPSON, J. B. (1998) "La metodología de la interpretación" 395-473 en *Ibíd. ideología y cultura moderna. México UAM Xochimilco.*

TLASECA M. "El saber de los maestros, saber de la formación de ser docentes" En Tlaseca M (coord.) El saber de los profesores En la formación docente. UPN México pp. 195-210

TORRES Carlos Alberto (2000) "Internacionalización de la agenda educativa en América Latina: repensando el modelo hegemónico". En: Carlos Alberto Torres, Coordinador, Grupo de Trabajo de Educación y Sociedad, CLACSO

VITE, Alma Elizabeth. (2004). El director de la escuela primaria. En La construcción identitaria de un sujeto en particular: El director de la escuela primaria. 24-87 Tesis doctoral. México UPN.

YOUNG, Robert. (1993 "El discurso y el desarrollo", "Hacia una lingüística crítica", "El discurso crítico en el aula" y el "Contexto de lo práctico". En Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Ed. Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia Barcelona. (63-67) (79-91) (129-145) (147-150)

ZORRILLA Margarita (1996) "Matemáticas y Educación: una mirada al interior de la relación" reporte de investigación.