



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

M E C P E

**SABERES DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA, UNA
CONSTRUCCIÓN DESDE LA EXPERIENCIA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN
PRESENTA:**

GABRIELA ROSALES MALDONADO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ELIZABETH TÉLLEZ JIMÉNEZ

TULANCINGO DE BRAVO, HGO.

MAYO DE 2018



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

M E C P E

**SABERES DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA, UNA
CONSTRUCCIÓN DESDE LA EXPERIENCIA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN
PRESENTA:**

GABRIELA ROSALES MALDONADO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ELIZABETH TÉLLEZ JIMÉNEZ

TULANCINGO DE BRAVO, HGO.

MAYO DE 2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

1. Problematicación y justificación del objeto de estudio: El saber docente y la enseñanza.....	10
2. Marco de análisis. Los saberes docentes sobre la enseñanza.....	14
3. La construcción del saber docente y la relevancia de la experiencia.....	18
4. El procedimiento metodológico de la investigación: Un bordaje cualitativo.....	25
4.1 Trabajo de campo.....	28
4.2 Organización y análisis de la información.....	32
4.3 Docentes que formaron parte del estudio.....	35

CAPÍTULO I

EL SABER DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA, UNA CONSTRUCCIÓN DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL Y PROFESIONAL

1. El saber docente construido desde la experiencia como alumno.....	50
2. El saber docente construido desde la experiencia profesional.....	55
3. La enseñanza como transmisión de contenidos: “tenemos que enseñar para que el alumno aprenda lo que nosotros enseñamos”.....	59
4. La enseñanza como forma de despertar el conocimiento: “Uno es facilitador, son las experiencias que se trazan con los niños”.....	62
5. Para enseñar se requiere ser guía y amigo: “ser un compañero, un amigo, alguien que se interesa por ti”.....	69

CAPÍTULO II

LA REDEFINICIÓN DE SABER ENSEÑAR A PARTIR DE LAS DEMANDAS SOCIALES, POLÍTICAS Y PROPIAS DEL DOCENTE

1. La enseñanza redefinida desde la política educativa: “por pensar en la evaluación dejo atrás las estrategias lúdicas y a poner trabajitos”.....	75
2. El saber enseñar replanteado desde el enfoque informativo de los medios de comunicación y su influencia en la percepción social de la imagen del docente: “los	

medios distorsionan la imagen de un buen profesor, eres malo, flojo, gana mucho dinero sin hacer nada”	78
3. Saber enseñar replanteado desde la participación de los padres de familia: “aquí mi práctica ha cambiado por los papás, porque quieren ver la libreta de sus niños llena”	81
4. Saberes docentes sobre el desempeño del alumno: una demanda propia del docente para concretar la enseñanza	86
4.1 El alumno como receptor de conocimientos: “el niño sería el receptor de todos los conocimientos que nosotros le vamos a dar”	87
4.2 El alumno dispuesto a aprender: “que ellos solitos tomen el gusto por aprender”	94

CAPÍTULO III

EL SABER DOCENTE SOBRE LA DISCIPLINA Y SU IMPORTANCIA PARA LA ENSEÑANZA

1. El saber docente sobre la disciplina y su importancia	105
2. Saberes que los docentes consideran necesarios para crear ambientes de disciplina en el aula	110
2.1 Saber organizar el espacio para vigilar el orden	111
2.2 Saber dar consejos para persuadir y someter	116
2.3 Saber otorgar premios y castigos	119
2.4 Saber vigilar entre alumnos para castigar	124
2.5 Saber llamar la atención y el manejo de la voz	128

CONCLUSIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Sin duda el docente en la cotidianeidad de su labor, se enfrenta a innumerables problemáticas que intenta resolver, muy a su manera, no siempre aplicando nuevos conocimientos, procedimientos y técnicas sino más bien recurriendo a su propio arsenal de saberes provenientes de distintas fuentes (su formación, su propia experiencia, en el diálogo cercano con sus colegas., etc.), de modo que en cualquier situación de enseñanza están presentes diversos saberes, formales y los no formales, los científicos y técnicos, las concepciones y creencias, los saberes explícitos y teorías implícitas; todo ello de manera permanentemente interrelacionada (Jarauta y Medina, 2012).

Los saberes docentes se definen por un carácter situado y contextualizado, en tanto se encuentran íntimamente relacionados con la práctica de la enseñanza y con la experiencia del docente en un contexto sociohistórico determinado (Corcuff, 1998). Aunque poseen una clara dimensión personal, los saberes no son propiedad individual de cada profesor, se crean y transforman en un contexto social, cultural e institucional concreto, a partir de una serie de procesos en los que intervienen tradiciones, experiencias y formas colectivas de entender y construir el saber, desde la interpretación y comprensión personal que cada docente hace de su contexto práctico (Jarauta y Medina, 2012).

El desarrollo del saber profesional no puede ubicarse en un único momento, ciclo o etapa de vida de los docentes. Las fuentes son diversas y aparecen en diferentes momentos de la carrera. La experiencia en la profesión y en la práctica

de la enseñanza son una condición clave para el desarrollo y perfeccionamiento del conocimiento del profesor (Buchanan, Davis y Feigenbaum, 2006).

Dentro de este marco, la presente tesis coloca al centro de la discusión a los saberes docentes, reconociendo su carácter mutante en una doble posición: personal y social; reconocer dichos saberes es importante porque se asume que la única forma de promover los cambios en educación es reconociendo qué es lo que saben los profesores, pues son ellos con sus saberes quienes determinan qué hacer o dejar de hacer, aseveración que intenta dejar claro que son los docentes con sus saberes profesionales específicos los que tienen la gran posibilidad de concretar cualquier iniciativa pedagógica, son ellos con sus saberes científicos o prácticos, con sus creencias, opiniones o convicciones quienes deciden el éxito de la propuesta curricular en turno, tal cual lo plantean los teóricos del currículum reflexivo, de modo, que es la posibilidad reflexiva del docente sobre sus propios saberes los que pueden hacer de la práctica cotidiana una oportunidad para que todos sus alumnos aprendan o caso contrario, lograr que sus alumnos pierdan el sentido de asistir a la escuela y acceder a contenidos con baja significatividad.

Hasta la fecha, la educación ha sido objeto de atención de innumerables propuestas de cambio. La atención ha ido variando, en una época se ha centrado en la infraestructura, en otro momento ha sido la formación inicial, otras veces el equipamiento, otras veces el aspecto curricular, pero en realidad no se cuenta con alguna propuesta de cambio donde se parta de reconocer cuál es la cultura escolar instalada en los centros escolares y cuáles son los saberes que poseen y han ido construyendo los docentes.

Un intento hasta ahora, pero aún insuficiente es el establecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), espacio que abre la posibilidad de que a partir de un diálogo informado, donde los saberes de los docentes sean el principal ingrediente para discutir y decidir el futuro de su escuela, afianzando la idea de que los saberes tienen un doble carácter individual y social, así el CTE se convierte en un contexto potencial para aprender a partir del reconocimiento del conocimiento profesional del colectivo, otorgando gran importancia a los saberes provenientes de

la propia experiencia con los alumnos, contenidos y relaciones concretas que suceden en la cotidianeidad del aula y de la escuela.

Sin embargo, este planteamiento aún está lejos de la realidad, quizá porque se parte de supuestos, donde se asume que el maestro tiene que saber y saber hacer algo y que la cultura escolar tiene que funcionar de determinada manera, y cuando esto no es así, lo prescriptivo generalmente no se fusiona con la realidad que impera en la escuela, lo cual es un reflejo de que para la política educativa el saber de los maestros no es un elemento suficientemente sólido para direccionar cambios en la educación (Díaz, 2014, 5:54).

Por ello, la presente tesis, ha tenido la inquietud de recuperar la voz de los protagonistas del hacer escolar, es decir, de los maestros, reconocer sus saberes profesionales que adecuados o no, ciertos o equivocados, definidos o ambiguos, finalmente son sus saberes los que sin duda orientan cada decisión encaminada a su práctica. Por lo anterior, la importancia de situar la discusión de análisis en los saberes docentes, desde una construcción social puesto que en cada situación particular que el profesor vive interactúan sus saberes con los de otros y se van permanentemente redefiniendo según las demandas de la política educativa, los padres de familia y los medios de comunicación.

Por el carácter social, histórico, dinámico y experiencial de los saberes profesionales, se perciben una serie de diferencias y semejanzas en la práctica, según la edad del docente, su experiencia en la docencia, e incluso la cultura escolar en la que se inserten; en este sentido su relevancia para ésta investigación pues se reconoce que es el maestro con sus saberes, los que realizan una práctica de enseñanza, abriendo así muchas posibilidades de aprendizaje para sus alumnos o incluso obturarlas.

Con estas precisiones, el procedimiento metodológico que orientó el desarrollo de la investigación fue cualitativo, dando forma a cuatro capítulos. En el primero *“El saber docente sobre la enseñanza, una construcción desde la experiencia personal y profesional”* se aborda el saber que ha ido construyendo el docente derivado de la construcción social que se ha ido elaborando a través de su

vida personal y profesional; en su experiencia como alumno y después en su experiencia como docente, saberes que se han ido formando en interacción con otros compañeros docentes; incorporando así, las preocupaciones de su desempeño profesional las cuales giran en torno al aprendizaje del alumno y a la manera en que es posible concretar su manera de enseñar.

El segundo capítulo *“La redefinición de saber enseñar a partir de las demandas sociales, políticas y propias del docente”* aborda un saber delineado en parte por los medios de comunicación, los padres de familia, la política educativa vigente y las propias del mismo docente; pero sobre todo pone en juego su propia experiencia en entornos sociales concretos que les hacen enfrentarse a discursos no siempre románticos de la enseñanza sino más bien de demanda y descalificación, lo que genera un cambio en la manera en cómo se desenvuelve el profesor en clases y de la manera en que concibe al alumno que desea alcanzar, y que se construye a partir del ideal que ha ido elaborando el profesor para concretar su enseñanza, un saber que gira entorno a su propia experiencia de enseñar en la que reafirma las actitudes y prácticas que le han venido funcionando.

El último capítulo *“El saber docente sobre la disciplina y su importancia para la enseñanza”* presenta a la disciplina como un saber pedagógico y experiencial de los docentes. Partiendo de su relación con la creación de un ambiente de enseñanza-aprendizaje idóneo; lo cual resalta la importancia que le otorga el docente para el logro del aprendizaje en los alumnos y como vía de saber para concretar su enseñanza. Así los docentes emplean diversas estrategias que le permiten mantener un ambiente de disciplina y así acercarse al comportamiento del alumno ideal que ha ido construyendo a lo largo de su experiencia.

APARTADO METODOLÓGICO

1. Problematicación y justificación del objeto de estudio: El saber docente y la enseñanza

El oficio del profesor es de gran importancia en la sociedad actual, ya que son los docentes, los encargados de llevar a cabo la impartición de la educación, además son ellos quienes se enfrentan a los contextos y a la realidad que se vive en cada salón, tomando decisiones que afectan en algún sentido el aprendizaje de los niños. La figura del docente es entonces primordial para entender los resultados educativos, pues son ellos los que promueven dinámicas dentro del salón de clase, son ellos los que establecen mediaciones entre el contenido y los alumnos, son ellos los que deciden las adecuaciones curriculares que tienen que realizar frente a la diferencia de alumnos y aprendizajes de su grupo, son ellos los que con sus colegas deciden compartir, plantear dudas, dar sugerencias, o consejos de tipo pedagógico, son ellos los que constantemente están reconceptualizando su actuar docente, la participación de los alumnos y la construcción de aprendizajes.

La realidad escolar muestra que en ocasiones algunas escuelas son exitosas porque logran que sus alumnos aprendan en ambientes favorables, así también hay maestros que se les reconoce porque su práctica docente hace la diferencia, el buen o mal desempeño de los docentes parece que no tiene nada que ver con la Reforma Educativa vigente, pues existen buenos y malos maestros actualmente, como hace 10, 20 o 30 años, entonces parece que queda claro que la mejora de la educación no depende de las reformas curriculares o laborales, que tampoco depende de la infraestructura con que se cuente pues un maestro puede lograr que sus alumnos aprendan con independencia de los espacios, entonces qué es lo que hace el cambio en la compleja tarea de enseñar.

En el diario quehacer del maestro, éste se enfrenta continuamente a desafíos que le exigen buscar soluciones rápidas, desde el decidir una forma de presentar algún contenido hasta decidir qué hacer para resolver el conflicto entre dos niños

que discuten por un lápiz, la velocidad con que suceden los hechos en el aula, le demanda atender conflictos de tan diversa índole como diversos son los saberes a los cuales recurre para darles cauce, así se pueden enfrentar dificultades de tipo didáctico, de convivencia, de escasez de recursos, de participación, de animar el aprendizaje, de motivar a los niños, etc. Se advierte, que el oficio del docente está determinado por una serie de necesidades donde tienen que movilizar saberes, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, de tan diversos tipos como diversas son las dificultades.

En este sentido, queda claro que el desempeño docente depende en gran medida de los saberes que posee y va moldeando a través de lo que va viviendo día con día, desde ésta perspectiva surgen algunas interrogantes como son: ¿cuáles son los saberes profesionales que han construido los docentes?, ¿qué tanto influye la experiencia de los docentes en la construcción de los saberes que guían el oficio de enseñar?, ¿En qué sentido estos saberes profesionales les permite afinar el oficio de enseñar?, ¿de qué forma el maestro hace explícitos sus saberes en su quehacer cotidiano?. La enseñanza, entonces es una actividad ligada al pensamiento docente, siendo sus saberes profesionales una pieza clave para guiar la práctica contribuyendo en la definición de un estilo de enseñanza, de abrir posibilidades de aprendizaje en los alumnos, de crear un ambiente, de participar con sus colegas, etc.

En este marco de análisis, se plantea el siguiente cuestionamiento como orientador de la presente investigación: ¿Qué saberes profesionales sobre la tarea de enseñar, han construido los profesores de la primaria Héroes de Chapultepec de Huapalcalco, durante el ciclo escolar 2015-2016?

El objetivo general fue: Interpretar los saberes docentes sobre la tarea de enseñar que han construido los maestros a partir de su experiencia personal y profesional.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- ✓ Identificar los saberes que los docentes han ido construyendo sobre la tarea de enseñar.
- ✓ Analizar la forma en que la experiencia personal y profesional acumulada de los profesores configura, reconstruye y construye los saberes que expresan en su práctica cotidiana, permitiéndoles direccionar el desempeño del profesor y atender las necesidades que se le presentan.

En este sentido, el trabajo se enfoca a la identificación de los saberes docentes, con la finalidad de contribuir a la explicación de cómo a partir de estos saberes le han dado forma al desempeño de su oficio. Saberes que se fortalecen, redefinen o nacen de su propia práctica, o sea de su propia experiencia, ya que según Tardif (2010):

enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. Por lo tanto, la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes, en suma: reflexividad, recuperación, reproducción reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional". (p.17)

Esto supone que los saberes de los docentes tienen diversas fuentes, entre ellas su experiencia como alumno, su formación académica, y conforme avanza en su trayectoria laboral va integrando su experiencia profesional, permitiéndole constatar y redefinir sus saberes de manera permanente. Lo cual exige dejar de concebir a los diversos saberes docentes como algo "muerto o como un cadáver que algún día servirá" (Díaz, 2014, 49:45), es decir, como saberes que poseen los profesores cognitivamente, codificados y almacenados en la mente, sino verlos desde la práctica misma, desde el momento en que se toman para encauzar el oficio de enseñar haciendo énfasis en la reconfiguración de éstos saberes a partir de la experiencia misma del profesor.

De ahí, la relevancia de abordar los saberes docentes desde el desempeño de su oficio en la cotidianeidad del aula, desde la adquisición de la experiencia que han ido teniendo los profesores, ya que “los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesionales, pues esa experiencia es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes” (Tardif, 2010, p.17).

Pretender entender en parte el complejo fenómeno educativo exige una mirada cuidadosa a lo que sucede al interior de los salones y de las escuelas, exige mirar su práctica desde la particularidad de los contextos en los que se desenvuelve cada profesor. Por lo tanto, ésta investigación asume la importancia de reconocer los saberes docentes a partir de los contextos y especificidad de los sujetos, y se coloca lejos de verificar si sus saberes se acercan o alejan de ciertos estándares (técnicos, normativos, e incluso administrativos: estructura de una planeación didáctica argumentada¹); todo lo contrario, todos los saberes son válidos pues responden a una construcción significativa de la experiencia de la enseñanza. Al respecto Jurjo Torres (1991) dice que “para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan” (p.15).

Los saberes docentes son producto de las propias experiencias del profesor, siendo el motor que dirige la práctica docente en el salón de clases. Tal vez debido a estos saberes que poseen los docentes es que se siguen reproduciendo las mismas prácticas, aunque se cambien los lineamientos que las rigen o se intercambien los roles entre el educador y el educando, se modifiquen enfoques, o se promuevan nuevas evaluaciones docentes; son finalmente sus saberes docentes los que justifican el hacer y ser del docente.

¹ Según el manual que emite la SEP para elaborar una planeación didáctica argumentada, constituye la cuarta etapa del proceso de Evaluación del Desempeño docente, la cual tiene como propósito evaluar el análisis, organización, justificación, sustento y sentido de las estrategias didácticas que el docente elige para desarrollar su planeación, así como la reflexión que realiza sobre lo que espera que aprendan los alumnos y la manera en que lo harán.

Reconocer los saberes docentes es dignificar al maestro, así tiene sentido hablar de calidad, de orientar, discutir, de perfeccionar e incluso de mejorar pues es lo que genera aprendizaje al aportar lo que sabe, estableciendo un diálogo profesional. Es importante reconocer que la práctica del docente está directamente relacionada con las nociones que tiene acerca de lo que significa enseñar y aprender, que a su vez, éstas se construyen y se llevan a la práctica a partir de los saberes que va adquiriendo a lo largo de su trayectoria personal y profesional, es decir, de lo que vive día a día y de lo que ha vivido (Tardif, 2010).

Por lo que la presente investigación sostiene que todos los profesores son portadores de saberes profesionales y con ello se les reconoce no sólo como personas, sino también como profesionales de la enseñanza.

2. Marco de análisis. Los saberes docentes sobre la enseñanza

Pero ¿qué es un saber?, si bien es cierto que hay una infinidad de conceptualizaciones, de las cuales algunas llegan a confundir el término de saber, mientras que otras se basan en lineamientos filosóficos (conocimiento o sabiduría), o hasta en considerársele como una expresión de sabor (sabe a frutas), de reflexión (reflexione a partir de lo que sabía) o incluso como una palabra que señala el estar informado de algo, (yo sé lo que paso ayer). Para Villoro (2016) el saber orienta la acción en forma acertada y cierta porque está anclada en razones que lo justifican en la realidad, ya que “saber frente a creer (en cualquiera de los dos sentidos) quiere decir: creer algo por razones objetivamente suficientes” (Villoro, 2016, p.139). Para otros autores el saber es un verbo “(...) El saber es, pues, lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, (...)” (Beillerot, 1998, p.2).

Concepto que a su vez, adquiere nuevos matices cuando se ubica la especificidad de los saberes docentes, para Heller (1998) “es la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de

conversación, etcétera)” (p.317), este saber se va construyendo y asumiendo a partir de la vida cotidiana del docente, abarcando una diversidad inmensa de experiencias que le generan la adquisición o redefinición de sus saberes.

El saber docente es “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales (...) un constructo social producido por la racionalidad concreta de los actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que constituyen la fuente de sus juicios, opciones y decisiones” (Tardif, 2010, p.29 y 164).

Se podría decir entonces, que los saberes docentes son diversos conocimientos que el profesor va adquiriendo a través de su vida personal y profesional, de su experiencia, los cuales se encuentran en una constante transformación durante el desarrollo de la práctica docente cotidiana. Por ejemplo, la lectura que se hace sobre alguna disciplina o tema relacionado a su desempeño en clases, la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje, entre otras, las cuales conllevan la adquisición de un conocimiento y por ende de una experiencia que le ayuda a resignificar su trabajo como maestro.

Ahora bien, respecto a su tipología, diversos autores plantean clasificaciones específicas de saberes docentes, Wilfred Carr y Steve Kemmis (1989) describen cinco tipos de saberes: sentido común de la práctica, saber popular, saber contextual, las teorías morales y sociales, y los planteamientos filosóficos generales; juntos definen las acciones del docente en su ejercicio profesional. Tardiff (2010) los clasifica en saberes profesionales, pedagógicos, disciplinarios, curriculares y experienciales (ver anexo 1); Porlán y Rivero (1998) los clasifican en metadisciplinarios, disciplinarios básicos, didácticos, rutinarios, curriculares sistematizados, formalizados y contextuales (ver anexo 2), influyendo en la toma de decisiones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiéndoles o no resolver problemáticas o dilemas a las que se enfrentan los profesores cuando trabajan.

Se advierte, que a pesar de que son clasificaciones distintas, tienen en común ciertos rasgos como el aludir a cuestiones prácticas o experienciales, a aspectos formales o científicos, y aquellos que son producto de una reflexión consciente de la práctica. Por lo que se pueden deducir ciertos rasgos o características, como el considerarlos: situados o contextualizados, socialmente contruidos y reflexivos.

De modo que los saberes asumen un carácter situado o contextualizado cuando los maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de su experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser, se les pueden llamar saberes experienciales o prácticos. (Tardiff, 2010; Porlán y Rivero, 1998) También son conocidos como de sentido común, populares o contextuales porque se sustentan en lo que sucede cotidianamente en el aula. (Carr y Kemmis, 1989; Porlán y Rivero, 1998). La experiencia es fuente de producción de saberes docentes, siendo el profesor quien a través de su experiencia cotidiana con las distintas situaciones dentro y fuera del aula, en una interacción constante con su experiencia va conceptualizando, redefiniendo, incorporando, eliminando o precisando sus saberes, permitiendo resolver o no situaciones problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje.

El carácter de socialmente contruidos, surge en tanto, el saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo y para transformarlo. Por lo tanto, este saber se encuentra siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad (Tardif, 2010). Los saberes son continuamente puestos al dialogo con otros colegas en espacios fuera del aula, la experiencia adquirida se convierte en una construcción colectiva e histórica del

trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no sólo propias y del presente sino de otros maestros (Mercado, 2002).

El carácter reflexivo, se hace presente cuando se conjugan los saberes experienciales y los formales o especializados. Los saberes formales son aquellos conocimientos sistematizados y coherentes, producidos por la investigación académica de los grupos productores de conocimiento y transmitidos por las instituciones de formación, por lo tanto, son saberes altamente especializados sobre aspectos educativos (currículum, disciplina, pedagogía, normatividad, filosofía) que se muestran en la forma de teorías o concepciones producto de la reflexión sobre la práctica educativa, de lo cual se derivan sugerencias para diseñar e impartir la enseñanza, para planear y evaluar, para organizar el conocimiento escolar, dirigir y orientar el aprendizaje de los alumnos (Tardif, 2010; Porlán y Rivero, 1998).

De este saber empírico o práctico se desprende el saber fenomenológico (Heller, 1998) que está basado en la experiencia profesional y desarrollado en el contexto escolar, este a diferencia del empírico tiene una connotación más especializada por lo tanto, es un saber experiencial, que proviene de los conocimientos que brindan la formación profesional ligado a los acontecimientos cotidianos de la vida en el aula. Entonces, al ser adquirido a través de la vida cotidiana está influenciado por la experiencia que se va teniendo a lo largo de esa cotidianeidad que se desarrolla fuera y dentro del contexto escolar y que se define tanto por la formación del docente como de la experiencia que se va acumulando durante su desempeño profesional.

Con todo lo anterior, el saber docente en el marco de ésta investigación se entiende como aquel conglomerado de conocimientos, creencias y concepciones que el docente posee y ha ido construyendo durante su vida con respecto al oficio de enseñar los cuales implican aptitudes, habilidades o estrategias que ponen en juego al momento de desempeñar su profesión. Los saberes son compartidos y afianzados desde un carácter dialógico en el que se aprende en conjunto con otros colegas e incluso desde aquel maestro que resultó ser significativo durante la propia formación académica y profesional. Saber que además se hace explícito en el

ejercicio individual del docente en interacción con otros, que pueden ser sus alumnos, el director, los padres de familia, otros docentes, etc.

3. La construcción del saber docente y la relevancia de la experiencia

La puesta en acción de los saberes se hace durante la práctica del docente y es mediante ella que también se construyen saberes fruto de la experiencia adquirida durante el desempeño profesional. La necesidad de ver hacia la práctica es porque es el contexto en el que se movilizan los saberes de los profesores por lo que, desde la perspectiva educativa, definir a la práctica docente, resulta un tanto controversial ya que “constituye un esfuerzo por explicar un complejo de actividades, relaciones y procesos a veces contradictorios que se dan en un mismo tiempo y en un mismo espacio” (Medina, 1985, p.26). En el que existe una diversidad de estilos y de concepciones que definen la práctica de cada maestro.

De este modo sostiene Luis Villoro (2016) que la práctica

no es toda actividad humana, sino la que está dirigida por fines (por querer) *conscientes*. Se refiere sólo a la actividad *intencional* y no a actos instintivos o inconscientes. En segundo lugar, se aplica a las acciones objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera; no abarca, por lo tanto, los actos mentales, internos, ni los estados posicionales del sujeto (...) Sería equivalente al de acción intencional objetiva (p.251)

De tal manera que según éstas dos posturas no toda actividad es práctica ya que “una actividad, para ser práctica, debe tener un componente intencional, lo cual excluye las acciones realizadas de manera instintiva como los reflejos” (Cerdá, 2001, p.31). Es por ello entender y saber diferenciar la práctica docente de la práctica de acciones. Para esto es importante considerar el desempeño docente como una actividad intencionada y objetiva que tendrá un efecto inmediato en el

mundo social y educativo, es decir, tener una conciencia clara del objetivo de lo que se quiere lograr con dicha práctica y que a su vez ésta se construye a través de saberes en concreto que le ayudan al docente ir direccionando su práctica.

La práctica docente se considera como “aquella que tiende hacia el pragmatismo o hacia la praxis histórico-social” (Ayala, 1986, p.222). Desde ésta perspectiva el docente enriquece su práctica recuperando saberes teóricos, y al mismo tiempo, saberes empíricos, es decir, que su práctica se encuentra delimitada por toda una gama de acciones, que parecieran ser fáciles de analizar, pero que son complejas debido a su multiplicidad, pues por un lado éstas acciones están orientadas normativamente y apegadas a una cuestión teórica o normativa, mientras que por el otro se modifican debido a la adquisición de experiencias y de contextos determinados, en el que interactúan saberes, conocimientos, hábitos, costumbres, métodos, estrategias, objetivos o fines educativos, institucionales, sociales, políticos, culturales.

Así la práctica docente se distingue de la práctica de acciones en el sentido de que en la primera intervienen una diversidad de aspectos que configuran el desempeño profesional del profesor y la práctica de acciones tiene que ver con hacer algo por ejemplo, cuando se prende el calentador para bañarse, o acostarse por las noches para dormir, cepillarse los dientes después de comer, abrir la puerta del salón para que entren los alumnos o simplemente actividades por reflejo, por ejemplo tratar de agarrar un plumón cuando se resbala del escritorio y cae, al caminar agachar la cabeza para no golpearse con la rama de un árbol.

Para otros autores la práctica docente es “un proceso mediante el cual el maestro se constituye, se recrea cotidianamente, inventando estrategias didácticas, probando técnicas y métodos, o eliminando de su hacer prácticas que no resultan en el grupo en turno, todo en busca de un buen hacer” (Medina, 1985, p.26), es por ello la importancia que tienen los saberes docentes y las experiencias que lo han ido constituyendo como maestro, ya que estos aspectos determinan su desempeño y conducirán a una mejor práctica y por ende a lograr las metas educativas que se propone alcanzar en sus alumnos.

El desarrollo de la práctica docente se delimita entonces por la participación del profesor y del alumno así como de las interacciones que se establecen entre ambos, y que se suscita en el acontecer cotidiano de la escuela. Así la práctica docente se concibe como:

un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican. (Cerdá, 2001, p.29)

Así la práctica docente es un proceso que se genera a partir de la interrelación que establecen los profesores con su contexto escolar y laboral, que en este caso, pueden ser alumnos, padres de familia, colegas o el director; pues “se concibe a la práctica, como un concepto amplio y abstracto que se refiere tanto al comportamiento como a la conceptualización sobre el mismo” (Cerdá, 2001, p.32), es decir, que la interrelación es referida a un comportamiento y a lo que se piensa de lo que se está haciendo.

Se recurre a los saberes que se movilizan en la práctica y que repercuten en el desempeño profesional del docente, que tienen que ver con su comportamiento y con su pensamiento dirigiendo a su práctica de una forma y no de otra, así como el sentido de sus acciones, objetivos y metas que pretende lograr tanto en la interacción con sus alumnos como para su vida personal y profesional.

La práctica docente se configura a partir de una intención educativa, ya que es “una acción con sentido, con sentidos posibles contruidos por los sujetos y en cuya construcción se pone en juego tanto lo consciente como lo inconsciente” (Cerdá, 2001, p.37). De tal manera que la interacción entre el docente y el alumno ésta de alguna forma delimitada por un objetivo a lograr dentro de la misma práctica.

En términos de Carrizales “la categoría docente no se reduce al hacer sino que implica el saber, o para ser más adecuado, la práctica docente es la unidad del pensar y el hacer, es la síntesis entre experiencia y comportamiento (Carrizales,

1986, p.47). Sin embargo, no se puede dejar de lado la parte social que delimita el oficio del maestro que en este caso es referido a la tarea de enseñar, por lo que la práctica también es

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitarán la función del maestro”. Como puede apreciarse, la función del docente es sumamente compleja y requiere de procesos de formación para comprender y realizarla de manera eficiente y lograr así el compromiso institucional que recae sobre el profesor. (Fierro, 1999, p.86)

La práctica no se reduce a un proceso asilado de la sociedad sino que este va más allá del trabajo cotidiano en la escuela, pues se conforma a través de varios agentes asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje y a los aspectos políticos, sociales, culturales; por lo que la práctica docente comprende todos estos factores, en la cual toma mayor peso el oficio del profesor ya que es él quien toma las decisiones para adecuar las demandas sociales, políticas, educativas y normativas a su estilo propio de enseñanza, de tal manera que las acciones e incluso el estilo propio que se toma para desarrollar dicha práctica, parte de la diversidad de experiencias y saberes que el docente ha ido adquiriendo a lo largo de su vida y que le permiten orientar su desempeño profesional, entendido este como “el conjunto de la actividad profesional del profesor. Se encuentra constituido por las acciones concretas de carácter educativo llevadas a cabo en el aula, que incluyen la planificación y la selección de material. Pero también lo constituye el conjunto de creencias, actitudes y expectativas del docente en torno a la enseñanza y a su propio papel como profesional” (Sánchez, 2014, p.524).

El desempeño profesional del docente está construido por todas las acciones educativas que se le han encomendado mediante las propuestas curriculares, de aquí las estrategias, técnicas, actividades que involucran el uso de materiales y la organización de la clase, sin embargo, también, las concepciones, creencias, actitudes y expectativas que el docente tiene entorno al proceso de enseñanza-

aprendizaje son aspectos que configuran su práctica diaria y dentro de estos están los saberes que ha ido adquiriendo como resultado de su experiencia, y que guía el desempeño de dichas acciones, “de tal manera que su desempeño es un reto y asumir el cambio y apasionarnos de la tarea significa ser más intelectuales” (Díaz, 2014).

A lo largo de la vida profesional del docente se atraviesan diversas circunstancias que hacen de su desempeño algo más fino. Así la “experiencia escolar ha mostrado muy vivamente a profesores y alumnos qué es la enseñanza y qué es el aprendizaje; cuáles son sus roles específicos de aquellos, el manejo del poder, las jerarquías, las normas” (Pérez, 1985, p.2). Lo que permite al docente reinterpretar su práctica, hacerse más diestro o más intelectual.

El maestro adquiere nuevos saberes, conocimientos, creencias, expectativas a través de la experiencia, en este caso, son saberes que no están incluidos en los cursos de actualización, en el currículum oficial, o en su formación académica, pues está le brinda un saber hacer y un saber ser, que además implica un saber conocer y adecuar, moldear los saberes teóricos al desempeño de su labor como enseñante, como lo plantea Carrizales (1986) “en síntesis el docente sustituye el saber académico con su experiencia” (p.26).

Es importante señalar “el hecho de que los maestros aun actualmente aprenden a enseñar, enseñando” (Waller, 1985, p.21), de ahí la importancia de rescatar los saberes fruto de la experiencia que le han ayudado a guiar, encaminar y reforzar su práctica, o sea, brindándole la adquisición o redefinición de sus saberes.

Desde la perspectiva de la construcción de los saberes docentes, que han dado sentido a la presente investigación, se concibe a la experiencia como “la apropiación de lo vivido, es decir, de todos los acontecimientos que un sujeto ha albergado durante su existir” (Delory, 2014, p.3). Es algo ya pasado pero que nos sirve como referente para guiar e interpretar el presente. Así en términos de Delory (2014) la experiencia vivida es todo lo que ya se vivió y que por supuesto conocemos muy bien. Además ésta se compone en relación con los otros, es decir, que lo que

hemos vivido se construye de la colectividad, de lo vivido en sociedad o en relación con otro ser que en este caso es la interrelación que el profesor establece con los demás sujetos que intervienen en su contexto inmediato como son los alumnos, padres de familia o colegas.

La experiencia adquiere un papel de gran importancia ya que a partir de ésta se configuran y se redefinen los saberes que los docentes han ido adquiriendo a través de lo que ha ido viviendo y que dan sentido a su práctica cotidiana. Toda experiencia deriva un saber, siguiendo a Dewey (2000), la experiencia como *teoría*, intenta dar una nueva dirección a la obra de las escuelas por lo que es un asunto de crecimiento, sin embargo, es necesario especificar la dirección de ese crecimiento, al igual que con un árbol o una planta, para que no crezca chueco, en el caso del docente fijar el objetivo al cual tiende.

A partir de aquí, la experiencia tiende a crecer, es decir, hace más fructífera la práctica del profesor, esto le permite ir adquiriendo nuevos saberes, ya que generalmente se le relaciona a la experiencia con el saber pues según Carrizales (1987) “se piensa que quien más ha vivido sabe más de la vida, por lo tanto posee mayor experiencia. Esta proporción es parcialmente cierta pues se puede saber más y más de lo mismo, implica la búsqueda del ¿cómo llegar a ser como se debe ser?” (p.62). Desde esta perspectiva, se considera a la experiencia como un aspecto importante para el desempeño profesional de los docentes, pues es a través de ella que van adquiriendo saberes que le permiten configurar su enseñanza.

La práctica de esta experiencia permite ir afinando el oficio del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

desde un punto de vista más específico, la noción de aprendizaje por experiencia es también la que prevalece en la adquisición de los muy numerosos saber-hacer de los oficios, adquisición que pasa por una relación directa con la experiencia y por la ejecución en situación real de gestos profesionales...estos aprendizajes proceden de recorridos de puestas a prueba en situación real y reciben su sanción de la capacidad de respuesta (éxito) o no (error) a las exigencias de una situación profesional. (Delory, 2014, p.11)

Ésta experiencia se adquiere entonces a través de una acción real que comprende el éxito-error. En donde la implicación de la respuesta es lo que deriva adoptar y apropiarse de experiencias que signifiquen una mejora o un resultado que se pretenda obtener. Es por ello que el docente hace uso de esa experiencia y pone a prueba diversas estrategias para adoptar un modelo que lo lleve a desempeñarse mejor o incluso de tomar las recomendaciones de los colegas y de los profesores que le fueron significativos durante su propia formación, aspectos que son tratados en el primer capítulo. Esto le permite al docente ir perfeccionando la práctica de la enseñanza, entonces “la experiencia docente es, como he planteado antes, una manera específica de hacerse maestro y, en ese sentido auténtica al proceso de formación, manera en la cual el saber, la acción y el pensamiento encuentran unidad dado que la experiencia se vive en la completud del ser docente.” (Tlaseca, 1997, p.40).

El saber que se adquiere a través de la experiencia como consecuencia de lo que el docente va viviendo, es concebida también como formativa la cual se “remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia (escolar, en nuestro caso) mientras se vivió. Es lo aprendido en tanto “nos pasa” (...) forma parte de la “trama” de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado” (Alliaud, 2004, p.2)

El docente refuerza o adquiere saberes fruto de su experiencia, sin embargo, no todas las vivencias construyen saberes, pues no todo lo que se vive o pasa se queda en la conciencia, ya que “la experiencia que queda registrada en la conciencia de los sujetos es aquella que se reconoce como significativa, pues se configura en un contexto relevante para el sujeto” (Alanís, 2013, p.82). Ésta experiencia significativa le permite a cualquier docente concebir o guiar sus saberes y utilizarlos para argumentar su actuación profesional y tomar decisiones que orienten su práctica.

4. El procedimiento metodológico de la investigación: Un abordaje cualitativo

Congruente con el objeto de estudio y los objetivos de investigación propuestos, se asumió un acercamiento metodológico de tipo cualitativo, haciendo con ello posible un abordaje situado en los sujetos, y en el reconocimiento de sus saberes en la forma de ideas, esquemas, dudas, impresiones que tienen en relación con la práctica de enseñanza, mirar la complejidad de relaciones que construyen con los alumnos, con los padres de familia, con sus directivos y con sus compañeros docentes; contexto plagado de situaciones mediadas por los saberes profesionales que no siempre resultan congruentes, en ocasiones se contradicen y en otras, se presenta armonía entre el decir y el hacer.

La metodología cualitativa resultó pertinente en tanto “en la práctica los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional, en este sentido Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas los docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido. Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan la enseñanza son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismos; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana, por último son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores. (Barrón, 2006)

En este sentido, la metodología cualitativa permitió “reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido (...) centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre

todo de los humanos y sus instituciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.9). De ahí la importancia de “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 1987, p.20), en este caso el interés se centró en cuatro maestros de una escuela primaria, permitiendo arribar al ámbito individual y social que configuran sus saberes y que de alguna manera dan forma a un estilo de enseñanza muy específico. De modo que se privilegió la construcción de sentidos desde el mundo vivido de los sujetos (Hernández et al., 2010).

Un punto presente en la búsqueda de información y el cual la directora de tesis fue muy prudente fue que “en lugar de iniciar con una teoría particular y luego “voltar” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa... Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas).” (Hernández et al., 2010, p.9).

Por ello, en la recolección de información se dio prioridad al mundo empírico, es decir, se partió del análisis de lo que ocurría, de lo que fue observado y de lo que fue escuchado, a partir de la subjetividad del propio docente, desde el sentido que tienen los saberes de los profesores para definir su propio oficio, recuperado a partir de lo que dicen, de lo que piensan y hacen, logrando “documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2002, p.337).

En este sentido, una herramienta metodológica que sirvió de acompañante fue la etnografía, permitiendo la cercanía con el mundo cotidiano del maestro y rastrear los significados que atribuyen a sus actos.

Etimológicamente el término etnografía proviene del griego “etno” y se utiliza para referirse a la “descripción del modo de vida de un grupo de individuos”. Desde el punto de vista metodológico, responde a un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada globalmente en su contexto natural, para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven (...) La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone

descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo (Bisquerra, 2009, p.295)

De modo, que fue posible acercarse al dato empírico con cierto grado de detalle y profundidad, en un ejercicio permanentemente reflexivo entre el dato y la teoría, así, los datos empíricos recolectados y organizados permitieron hacer visibles los saberes, las experiencias, y el sentido que los profesores les otorgaban a sus acciones al desempeñar su propio oficio, permitiendo establecer un dialogo nuevo con la teoría. Este proceso fue laborioso, porque se recurrió de nuevo al campo, lo que permitió tener mayor claridad al indagar y analizar los datos.

Así en este sentido, Bronislaw Malinowski es considerado en la etnografía como el primer etnógrafo que volteo al campo mediante una exploración directa, de aquí la importancia de la etnografía por los instrumentos de investigación y recolección de información. La contribución del enfoque etnográfico para la presente investigación va en el sentido de la manera de entrar y desarrollar el trabajo de campo. La etnografía “se refiere, típicamente, al trabajo de campo realizado por un investigador que vive con y como aquellos a los que estudia, generalmente durante un periodo (...) Como resultado se refiere, en un principio, a la representación escrita de una cultura” (Ghasarian, 2008, p.20)

Éste trabajo no sólo puede quedar en un plano descriptivo, más bien es la base de la investigación pues siguiendo a Bertely (2000) la etnografía en el ámbito educativo se entiende como “una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (p.64), es decir, que ésta descripción de los datos recolectados estaban impregnados de los significados e interpretaciones personales de los profesores con respecto a sus saberes, y así fueron reinterpretados desde la mirada del investigador. Es por ello que se tuvo la necesidad de utilizar el enfoque etnográfico.

4.1 Trabajo de campo.

La fase de acceso al campo supuso en primer lugar el negociar la entrada al lugar de la investigación, que en este caso fue la escuela primaria “Héroes de Chapultepec” ubicada en Huapalcalco, ésta negociación permitió hacer entrevistas cualitativas y observaciones a los docentes con la finalidad de recoger información sobre sus saberes que orientan la enseñanza, con lo que se tuvo la oportunidad de trabajar con 4 docentes, dos de ellos hombres y 2 mujeres. Ahora bien, sin ésta fase no habría investigación ya que adentrarse al campo es ir y mirar, es ir y escuchar, pero también es ir y sentir, ya que quien no va y siente, mira y escucha no puede interpretar subjetivamente. Pero tampoco puede ir y mirar, escuchar y sentir todo, por lo que fue necesario delimitar los instrumentos y técnicas a utilizar.

Se hizo uso de la observación, misma que exigió de ciertas habilidades por parte del investigador como el saber escuchar y utilizar todos sus sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas. La observación permitió ver que había detrás de los saberes docentes, así como relacionar las ideas que cada uno tiene sobre su propia enseñanza y por otro, sobre lo que significa aprender, e identificarlo en su desempeño en el aula, ya que una cosa es poseer saberes y otra muy diferente es llevarlos a la práctica.

La observación permitió acercarse a la práctica del docente, es decir, se estableció un ambiente de confianza por lo que los sujetos actuaban de manera normal, cotidiana y libre. Para establecer esa confianza fue necesario interactuar de manera personal y solidaria con los sujetos de investigación, de manera directa, natural, y un tanto ingenua, haciendo posible que los docentes investigados abrieran sus puertas y mostraran sin miedo su realidad. Considerando que “cuando el compromiso activo en las actividades de las personas es esencial para lograr la aceptación, hay que participar por todos los medios, pero sabiendo dónde trazar la línea divisoria” (Taylor y Bogdan, 1992, p.205).

Al inicio del trabajo de campo se les planteó a los sujetos de investigación que el propósito era observar cómo se hacían explícitos los saberes que poseen los

docentes en su desempeño cotidiano, aunque no sólo se hicieron observaciones en el aula sino también en otros contextos y momentos como fueron las pláticas informales entre el director y los docentes, en el recreo o el festejo de cumpleaños y en las reuniones del Consejo Técnico Escolar. Entonces:

Los observadores participantes “palpan la situación”, “avanzan lentamente”, “tocan de oído” y “aprenden a hacer los nudos”. Los primeros días en el campo constituyen un periodo en el cual los observadores tratan de que la gente se sienta cómoda, disipan cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivo, establecen sus identidades con personas inobjetables y aprenden a actuar adecuadamente en el escenario. (Taylor y Bogdan, 1992, p.201)

Es por ello que se logró realizar varias observaciones y en diferentes momentos, lograr el nivel de confianza que permitiera a los observados sentirse cómodos, sobretodo que la participación del observador fuera de ayuda y no de ser un intruso que va a atacarlos. Pues “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (Taylor y Bogdan, 1992, p.194). Es decir, se procuró en todo momento mantener una mirada discreta y con fines de investigación.

Un apoyo en el trabajo de observación fue la elaboración de las notas de campo (ver anexo 3), que constituyeron el diario de campo, en el cual se describían y narraban los hechos más significativos para la investigación, así como algunos diálogos que surgían entre los sujetos, tal como lo sugiere Taylor y Bodgan (1992):

La observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se deben tomar notas después de cada observación...Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador (...) Por cierto, hay un número creciente de estudios cualitativos en los cuales los investigadores emplearon grabadoras, cámaras de video y máquinas fotográficas” (p.213-215)

Otro recurso también muy útil fue la grabadora, ya que la información sobre algunos acontecimientos o hechos así como conversaciones que no se pueden guardar de manera detallada en la memoria, se grabaron permitiendo almacenar dicha información, misma que posteriormente se transcribió, dando forma a una base de datos con 15 registros de observación, de los cuales 12 pertenecen a la práctica de los docentes, y 3 corresponden a las reuniones del Consejo Técnico Escolar, con un aproximado de 17 a 20 cuartillas por cada registro.

Otra técnica de igual importancia en el proceso investigativo fue la entrevista siendo su uso más íntimo, flexible y abierto. Esta se define “como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (los entrevistados)” (Hernández et al., 2010, p.418). Siguiendo a Corbetta (2007) la entrevista cualitativa tiene como objetivo:

Conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos. Podemos definir la entrevista cualitativa como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y, f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado. (p.344)

La entrevista cualitativa, permitió mantener un diálogo o conversación con los sujetos investigados que en este caso fueron el profesor Fernando, la profesora Jessica, el profesor Juan y la profesora Teresa; sujetos con distinta edad y años de servicio. Esto permitió configurar la importancia de los saberes que brinda la experiencia, obteniendo información relevante con respecto a los saberes, experiencias y conocimientos que han ido construyendo los docentes con respecto a la enseñanza y al aprendizaje, así como de los aspectos que influyen para impartir la enseñanza que en este caso concierne al docente y la participación del alumno desde la posición del que aprende.

Un recurso útil para llevar a cabo la entrevista cualitativa fue el contar con una guía semiestructurada que apoyaron y direccionaron cada una de las 8 entrevistas realizadas. Con lo cual se pudo disponer de un guion sobre los temas a

tratar, permitiendo al entrevistador tomar decisiones sobre el orden, profundidad y ajuste de las temáticas y preguntas a tratar, se trató entonces de una oportunidad de conocer muy de cerca los saberes de los docentes en un formato que dejó amplio margen para decidir y seguir la línea del diálogo.

Esto permitió mantener una entrevista sentida como una charla con los docentes la cual no se desvió del propósito y de los temas que se tenían previstos abordar en la entrevista, permitiendo como entrevistador tener un eje para poder direccionar la charla y al mismo tiempo hacer posible que el entrevistado se sintiera en confianza para poder expresarse y decir lo que pensaba, pues el plan de investigación giraba en torno a lo cualitativo, por lo que se asumió una indagación de los saberes mediante la subjetividad de los mismos, así, el mantener un diálogo flexible, respetuoso y ameno con los profesores investigados era primordial, esto permitió extraer los saberes desde lo más íntimo de los profesores, ya que tuvieron que recordar anécdotas significativas y relevantes durante su vida personal y profesional, es decir, abrirse con el investigador. Al final se logró compilar 8 entrevistas, ya que se hicieron dos a cada docente investigado, con un aproximado de 13 a 16 cuartillas cada una.

4.2 Organización y análisis de la información.

Una vez que estaban listas las observaciones y las entrevistas se procedió a transcribirlas y ampliarlas. Posteriormente se leyó y relejó cada una de ellas, permitiendo elaborar un esquema de análisis (ver un ejemplo en anexo 4), el cual originó la organización de los datos empíricos que se habían recolectado, una vez que se tuvo la información organizada en el esquema, para poder interpretarla por lo que se le fue asignando conjeturas “estrechamente conectadas con las inferencias factuales, se definen como relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados” (Bertely, 2000, p.54) las cuales facilitaron la clasificación y jerarquización los datos recabados por las entrevistas y las observaciones.

Se trató de un ejercicio etnográfico de acercarse al objeto de estudio, hacerse parte de éste para poder describirlo lo más acertadamente a lo que es y significa, para llegar a la comprensión e interpretación de lo que ahí sucede, ya que “la etnografía es pintar cuadros con palabras, capturar un parecido, recrear la sensación de un instante, evocar una imagen, despertar el espíritu o reconstruir un estado de ánimo o un ambiente” (Woods, 1998, p.484).

Las continuas relecturas y organizaciones dieron paso a distintos esquemas analíticos para jerarquizar las categorías sociales, lo que permitió ver la extensión y la recurrencia en que aparecían dichas categorías y poder reagruparlas en relación a una jerarquía que englobaba a varias categorías (ver anexo 5). Una vez que se tuvo el número de recurrencias se procedió a observar la extensión de cada una para lo cual se hizo un nuevo esquema organizado por hojas de colores que permitió ver cuanta información se tenía de cada categoría y nuevamente jerarquizar y reagrupar.

Nuevamente se analiza la recurrencia y extensión de las inferencias y conjeturas para poder ir dando forma y estructura a los primeros ejes de análisis que fueron: “saber enseñar: papel del docente”, “saber aprender: papel del alumno”, “el saber sobre la disciplina para el logro del aprendizaje”, “el saber sobre la participación de los padres de familia”, “la política educativa”, “el saber sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” y la “relación entre los docentes”. Al analizar la recurrencia en que aparecían se determinó eliminar aquellas que no contaban con la información suficiente y que fuera relevante para el objeto de estudio, por lo que se descartó la última.

Estos dieron paso a las primeras categorías denominadas en términos de Bertely (2000) como sociales, “definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (p.64) estas categorías surgieron entonces de los saberes expresados por los docentes en las entrevistas y de aquellos observados en sus prácticas es decir, los datos resultantes del trabajo de campo, o sea, la información empírica.

Una vez que se tuvo un poco más de claridad sobre el hilo de discusión que sugería el material empírico, se procedió a construir mediante una búsqueda bibliográfica las categorías teóricas pertinentes para avanzar en la discusión de lo encontrado, esto implicó acudir a diferentes bibliotecas para leer y releer libros y diversos textos que se encontraron como relevantes. En el sentido de que las categorías teóricas son “producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción” (Bertely, 2000, p.64), estas se elaboraron en función de los saberes docentes que se habían encontrado en la información empírica recolectada.

Así se procedió a elaborar las categorías del intérprete, las cuales “se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado” (Bertely, 2000, p.64) estas tenían que ver con las conjeturas e inferencias que se desprendieron de la interpretación que se hizo en relación a los saberes de los docentes investigados.

Al releer nuevamente la información se reagruparon algunas conjeturas y se volvieron a estructurar, identificando con ayuda de la directora de tesis las categorías de análisis “saber enseñar: papel del docente” (ver anexo 6), “saber aprender: papel del alumno” (ver anexo 7), “la redefinición del saber enseñar desde la demanda social y política” (ver anexo 8). “el saber disciplinar” (ver anexo 9). Estas fueron configurando y dando paso a las categorías de análisis que darían finalmente cuerpo a la escritura de los capítulos.

Es importante aquí hacer mención de que fue un trabajo de constantes cambios ya que la información y la construcción de las diferentes categorías fueron moviéndose conforme se iban analizando e interpretando, además de que la revisión constante de la tutora de tesis ayudo para ir mirando su fino diseño. Así, en un inicio se tuvieron 28 patrones los cuales se fueron agrupando, algunos fueron eliminados debido a que no tenían un número considerable de recurrencias y de extensión para formar parte de una categoría, seguido de esto se procedió a elaborar un organizador gráfico para ir construyendo las categorías de análisis (ver anexo 5). De igual manera se hicieron mapas conceptuales que ayudarán a

organizar e ir agrupando las categorías con los patrones emergentes (Ver anexo 6, 7, 8 y 9), que dan cuenta de cómo se fueron estructurando las categorías con el apoyo de esquemas, lo cual permitió ver hacia donde apuntaban los datos, direccionando con la selección de la teoría que habría el foco de análisis y de discusión, y a los primeros ensayos interpretativos.

Una vez que se tuvieron las categorías sociales, las del intérprete y las teóricas se prosiguió con la triangulación de éstas tres que llevará según Bertely (2000) a la construcción de las primeras escrituras, las cuales fueron modificándose y perfeccionándose, ya que este fue un proceso de ajustes y correcciones, en un primer momento fue difícil acercarse a un estilo narrativo.

Cabe destacar que este trabajo analítico de la construcción categorial no fue fácil, se necesitó un estudio delicado, además de que implicó un diálogo constante entre los datos de autores y un incesante acompañamiento de la directora de tesis ya que las categorías estuvieron modificándose, organizándose y analizándose una y otra vez, apropiarse de un estilo narrativo no fue fácil, sin embargo, gracias a su orientación se ha logrado enriquecer su presentación. Así el trabajo de análisis implicó un trabajo arduo, flexible, metódico, siempre con la colaboración y revisión de la tutora de tesis.

Finalmente, este armazón analítico dio paso a 4 capítulos, cada uno profundiza sobre las categorías trabajadas: “la enseñanza docente desde el saber”, “El aprendizaje para la enseñanza”, “la redefinición de la enseñanza desde la demanda social y política” y “la disciplina para la enseñanza” permitiendo en su conjunto presentar una mirada interpretativa del objeto de estudio.

4.3 Docentes que formaron parte del estudio.

Debido a que la investigación se basa en conocer e interpretar los saberes docentes sobre la enseñanza que son configurados y redefinidos a partir de la experiencia personal y profesional de los profesores. Es que fue necesario buscar un espacio

donde se pudiera realizar el trabajo de indagación, en ésta búsqueda se abrieron las puertas de la primaria “Héroes de Chapultepec” de Huapalcalco, C.C.T. 13DPR07601, perteneciente a la zona escolar 131 de Tulancingo de Bravo Hidalgo. La escuela cuenta con todos los servicios públicos, como son transporte, luz, agua, teléfono, drenaje, pavimentación, entre otros. Su infraestructura es pequeña en comparación a la demanda que tiene de alumnos, por lo que la principal problemática es que no cuenta con los salones suficientes para impartir clases a los niños, teniendo que adaptar y condicionar el auditorio, la biblioteca, la bodega y el salón de USAER para que se puedan dar clases en estos espacios. Asimismo se cuenta con áreas de deportes, de cómputo y jardinerías, así como de una cooperativa y baños para niños y niñas (ver croquis en anexo 10).

En cuanto a la plantilla docente la escuela está conformada por doce docentes, además de un director, secretaria y un intendente. En opinión de los profesores, el trabajo en equipo es poco flexible y la convivencia entre todos está dividida ya que se encuentran fragmentados en dos grupos que se oponen entre sí, han tenido problemas para ponerse de acuerdo en algunos eventos realizados en la escuela, sin embargo, en cuanto al trabajo colaborativo, dicen tener grandes experiencias. Lo que se pudo observar en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) es que la mayoría de los docentes que laboran en la institución son comprometidos con su trabajo, comparten material didáctico o actividades entre ellos, su mayor preocupación es el nivel de aprendizaje en que se encuentran sus alumnos.

Al plantearle la inquietud investigativa al director, éste accedió y converso con algunos maestros y los que aceptaron colaborar conmigo fueron el profesor Fernando, la Profesora Jessica, el profesor Juan y la profesora Teresa los cuatro con diferentes edades y condiciones laborales, lo cual de entrada representaba una riqueza para la perspectiva cualitativa de la investigación.

Profesor Fernando (3 años de servicio docente): El profesor Fernando tiene 26 años de edad, es *Licenciado en ciencias de la educación, egresado de la*

universidad Tollancingo de Tulancingo de Bravo, Hidalgo, y cuenta con tres años de servicio docente. El profesor es de tez morena, pelo negro quebrado, la mayoría de veces se ha observado con pantalón de mezclilla, camisa, chamarra o saco, zapato negro o café, también utiliza pants cuando toca deporte a los niños. Es sociable con sus alumnos y compañeros de trabajo (ver anexo 12), regularmente se le observa platicar con compañeros maestros y alumnos de temas más bien personales y no sobre contenidos escolares.

En las reuniones que hay entre el colegiado docente se mantiene colaborando y participando sobre los temas que se abordan, su comunicación es amigable casi con todos, y con quienes mantiene cierta distancia es porque considera que hay compañeros que no se unen al equipo de trabajo y por lo tanto le resulta difícil mantener una charla con ellos. Es alegre pues siempre se encuentra sonriendo, y cuando celebran algún cumpleaños es de los primeros en felicitar al compañero, plática a menudo con el profesor Juan siempre que tiene oportunidad. Cuando llega y entra al salón los niños corren y lo abrazan y se ponen a platicar con él por lo que su personalidad resulta ser acogedora y amigable.

La organización que ha hecho de su salón habla de él mismo, ya que el orden en que mantiene las cosas refleja su personalidad. Así, por lo regular el salón se encuentra un poco desordenado ya que hay libros en el escritorio y en las repisas que están a punto de caerse, las pastas están mal dobladas, en general el salón de la impresión de mantenerse vacío con respecto a que no tiene trabajos de los alumnos pegados en la pared a excepción de una o dos cartulinas. Sin embargo, el espacio que define su área de trabajo se encuentra a la vista de todos.

Su salón está pintado de café con blanco, al lado izquierdo de la puerta se encuentra un mueble con puertas, donde guardan material de papelería, arriba del mueble hay una caja en donde guardan material didáctico, enfrente del mueble hay una mesita con juegos didácticos, este espacio es denominado “rincón matemático”, al lado de la mesita, está el pizarrón blanco. En la contra esquina de la puerta se encuentra ubicado el escritorio del profesor, en el hay carpetas azules, donde guarda las evidencias de los alumnos, además hay libros y libretas. Al lado izquierdo

del escritorio se encuentran los libros de la biblioteca de aula, sostenidos por repisas y al lado un reloj. En el fondo del salón, ésta dibujado Miguel Hidalgo y los niños héroes. Las butacas de los niños son de madera, y están ordenadas en filas de seis y de siete niños. No hay pegadas cartulinas ni láminas, sólo hay un pliego de papel bond pegado al lado del pizarrón la cual muestra la lista de los niños, arriba del pizarrón hay una cartulina con el abecedario (ver croquis en anexo 10)

El profesor Fernando tiene a su cargo el cuarto grado grupo "A", está compuesto por 34 niños de entre 8 y 9 años de edad, de los cuales 16 son niñas y 18 son niños. En su mayoría son limpios y siempre llevan el uniforme que les corresponde al día, son altos, algunos güeros otros morenos, delgados y uno que otro es obeso. Son inteligentes y participativos en clases. Otros son inquietos y mantienen entre ellos una relación de amistad por lo que suelen hacer equipos con facilidad, en ocasiones se dan algunas discordias entre ellos y comienzan a agredirse de manera espontánea lo que hace que el trabajo se haga más lento. Existe una diversidad en cuestión de estilos de aprendizaje, algunos terminan rápido su trabajo, otros se tardan mucho, algunos abrazan mucho al profesor otros no se le acercan mucho, hay de dos a tres niños que se sientan al lado del escritorio del maestro, ya que éste lo ha determinado así para una mayor vigilancia, los demás niños se sientan en filas mirando de frente al pizarrón.

El maestro, por sus años de servicio se encuentra en un estadio de la novatez docente², de acuerdo con Torres (2016) los profesores de 20 a 25 años de edad, también llamados principiantes, novatos o noveles, los concibe como "aquellos que se encuentran transitando sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo". (Iglesias, 2015, p.124)

Esta es una de las primeras etapas (ver anexo 11) por las que tiene que pasar un profesor al elegir dedicarse a la docencia e ingresar al campo laboral, es el

² Torres (2005) enumera nueve etapas del ciclo de vida profesional de los docentes las cuales son: Acceso a la carrera, novatez docente, inicio de consolidación, consolidación docente estas etapas abarcan de los 26 a los 30 años de edad y de 31 a 35 años. La siguiente etapa es la de plenitud docente, la que le sigue es el inicio de dispersión que abarca de los 41 a los 45 años de edad, seguido de dispersión docente y preparación de la salida que llegan a los 55 años. Por último se encuentra la salida inminente de 56 a los 60 años. Para otros autores e investigaciones como las de Fernández (1995) caracterizan las mismas etapas sólo que las agrupan en fases o ciclos.

estadio de novatez, el cual se caracteriza por una “transición de estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en la que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional” (Torres, 2005, p.26), esto a través de las experiencias que van acumulando a través del tiempo.

El grupo que atiende es cuarto grado grupo “A”, el cual está compuesto por 34 niños de entre 8 y 9 años de edad, de los cuales 16 son niñas y 18 son niños. En su mayoría son limpios y siempre llevan el uniforme que les corresponde al día, son altos, algunos güeros otros morenos, delgados y uno que otro es obeso. Son inteligentes y participativos en clases. Otros son inquietos y mantienen entre ellos una relación de amistad e incluso con su profesor, ya que suelen abrazarlo y platicar de manera espontánea. Suelen hacer equipos con facilidad, sin embargo, existen discordias entre ellos y comienzan a agredirse lo que hace que el trabajo se haga más lento. Existe una diversidad en cuestión de estilos de aprendizaje, algunos terminan rápido su trabajo, otros se tardan mucho, algunos abrazan mucho al profesor otros no se le acercan mucho, hay de dos a tres niños que se sientan al lado del escritorio del maestro, ya que este lo ha determinado así para una mayor vigilancia, los demás niños se sientan en filas mirando de frente al pizarrón.

Profesora Jessica (Primer mes de servicio docente): La profesora Jessica de 23 años de edad tiene un mes de servicio, atiende el grupo de sexto “A”, ella estudió la *Licenciatura en Intervención Educativa* y es egresada de la *UPN de Pachuca*. Ella es de estatura media, tez blanca, cabello negro con mechas rubias, por lo regular viste con botas de invierno, pantalón azul marino, camisa blanca y chamarra invernal, en las entrevistas que se le realizaron comento que vive en Acaxochitlán y que cuando sale de su hogar hace mucho frio pues el clima tiende a ser muy frio y húmedo. Es seria, casi no habla con sus compañeros docentes, no sale mucho de su salón. Con sus alumnos se muestra un tanto insegura, por lo que sus alumnos suelen levantarse de sus lugares y no obedecer las indicaciones que les da, es común que les grite sentada desde su escritorio reprendiéndolos.

Antes de dar clases fue Asesor Pedagógico Itinerante (API)³ durante seis meses, en la cual asesoraba a alumnos de tercero a sexto grado pertenecientes a dos escuelas ubicadas en San Lorenzo Sayula, quedándole casi a dos horas de su casa. Por lo que encuentra grandes diferencias entre ser API y desempeñarse ahora como maestra frente a grupo pues comento que no eran las mismas horas ni todas las materias ya que sólo atendía matemáticas y español, sin embargo, mostro la actitud de salir adelante con su grupo ya que cree tener vocación para dar clases. Pues desde pequeña tuvo el sueño de seguir con el ejemplo de su papá que tiene la profesión de ser maestro.

Por otra parte, en las reuniones que hubo con el cuerpo docente de su escuela, se mantuvo en su mayoría callada y poco participativa, argumentando cuando le preguntaban algo sobre su grupo que los estaba conociendo y que aún no podía dar una opinión de ellos. Al mismo tiempo cree que el trabajo en equipo por parte de sus colegas está dividido pues según ella no hay mucha unión *“tan sólo a la hora del recreo, no todos nos juntamos, o sea cada quien por su lado, hay quienes si nos juntamos y otros que no, bueno hay grupitos”* (Profesora Jessica, entrevista 3, 2015, p.30). Por lo que ella dice mantenerse un tanto neutral.

Su salón es grande, está pintado de blanco con café, tiene dos ventanales grandes, las cortinas son de color crema, tiene una puerta de metal color blanco. La organización que ha hecho del aula se puede observar de la siguiente manera: al lado derecho de la puerta se encuentra una mesita con material didáctico de matemáticas, no tiene leyenda de como se denomina ese espacio. Hay una silla al

³ El Asesor Pedagógico Itinerante podría definirse como la de un facilitador, observador o mentor que guía, orienta y ayuda a buscar recursos con los cuales solucionar y dar salida a los procesos de cambio y mejora o)educativa. Desempeñándose en 2 centros educativos del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), que son espacios en los que se ofrece educación básica a niños de localidades de alta y muy alta marginación de nuestro país. A estos servicios educativos asisten alumnos de diferentes edades y con distintos antecedentes escolares. Son grupos de organización multigrado, a diferencia de las escuelas que agrupan a los alumnos por grados. La labor del API es de carácter itinerante, es decir, debe desplazarse a lo largo del ciclo escolar de una escuela a otra para asesorar pedagógicamente durante dos semanas en cada una de ellas.

Su objetivo es contribuir en la mejora de los resultados de aprendizajes de los alumnos de servicios comunitarios de primaria con bajo rendimiento escolar, específicamente en el proceso de adquisición de la lectoescritura, comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos con las operaciones básicas en colaboración con los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) y los padres de familia.

lado de la mesita que no tiene paleta, enseguida de la mesa en la parte de arriba se encuentra el pizarrón de enciclomedia, y al lado está el equipo de cómputo de enciclomedia con su respectivo mueble, en la esquina esta un archivero de metal que mantienen cerrado. En la parte de enfrente está el pizarrón blanco para plumón, al lado derecho hay dos repisas donde ponen libros, trabajos como maquetas de figuras geométricas o botellas de plástico, del lado izquierdo al pizarrón está el escritorio de la profesora, el cual tiene libros de los niños, libros del maestro, libretas, papel higiénico, un bote con la leyenda de cosas perdidas, una botella de agua de la profesora, una flor artificial, arriba del escritorio sobre la pared hay dos repisas más de madera, en las cuales hay libros y trabajos de los alumnos como botellas llenas de arena.

Las bancas de los niños están ordenadas en filas de seis niños en cada fila, las bancas son mesitas y sillas individuales, las mesas están forradas de papel lustre verde y plástico. Arriba del pizarrón blanco hay una lámina de papel bond en donde hay escritos los buenos modales, mientras que arriba del pizarrón del equipo de enciclomedia hay una lámina donde está escrito el horario de las clases. Enfrente del escritorio de la maestra hay dos alumnos sentados en sus bancas (ver croquis anexo 14)

Este grupo de sexto grado, cuenta con 24 alumnos entre 10 y 11 años de edad, de los cuales 15 son niños y 9 niñas. Los alumnos en su mayoría son altos y delgados, dicen groserías, juegan dentro del salón con canicas o se ponen a correr, son inteligentes y algunos acaban rápido los trabajos que les pone la maestra, otros nunca terminan. Son sociables y tienen mucha facilidad para hacer amigos y ponerse a platicar entre ellos, las niñas son menos inquietas que los niños sin embargo, suelen ponerse a platicar todas a la vez. Suelen escribirse cartas entre ellos y pedirle a la profesora o tomar prestados los juegos didácticos que están en el rincón matemático, como es un tablero de fichas de dominó, lotería de números, tangramas, entre otros.

La maestra por estar cursando su primer año de servicio docente se puede considerar como docente principiante o novata, periodo donde según Marcelo

(2008) “se trata de un periodo importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo” (p.309).

Esta es una etapa en la vida profesional y personal del docente de gran importancia, ya que en ella se configura la identidad como profesor, pues es aquí donde “debe enseñar y deben aprender a enseñar... cosas que sólo se aprenden en la práctica, por ello es un período de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (Marcelo, 2008, p.309), pero esto no sólo repercute en el ámbito profesional sino también en la vida personal del profesor, ya que esa supervivencia y adaptación conllevan a mantener una rutina de vida, e incluso su crecimiento laboral, personal o profesional.

Profesor Juan (19 años de servicio docente): El profesor Juan de tercero “A” (ver anexo 15), tiene 39 años de edad y 19 años y 8 meses de servicio, estudió la *Licenciatura en educación primaria, egresado de la normal de las huastecas en Huejutla*. Es de tez morena, cabello lacio, de estatura mediana, es delgado, viste con camisa y pantalón de mezclilla, chamarra o saco, zapatos negros de vestir. Es serio, casi no sale de su salón, a menos de que tenga que ir a la dirección a entregar calificaciones o tratar algún asunto con el director, platica regularmente con el profesor Fernando y come en la cooperativa, se caracteriza por cargar un portafolio negro a la entrada y salida de la escuela.

Es reservado, sin embargo, cuando se trata de trabajar en equipo siempre está proponiendo y participando, así cuando está en desacuerdo con algo lo hace extensivo a todos pues lo expresa sin miedo, es responsable y muestra compromiso con sus alumnos para que aprendan. Al mismo tiempo trata de establecer confianza con los alumnos mediante pláticas sobre noticias o sobre leyendas de su pueblo, pues comento en las entrevistas realizadas que es de Atlapexco un pueblo rico en tradiciones como el Xántolo en el que festejan a los muertos y de ahí surgen cuentos o historias que le contaron a él cuando era niño y que les cuenta a sus alumnos y

estos a su vez se emocionan. Pues la manera en que cuenta a los niños hace que se interesen y estén atentos a la narración pues hace cambios de entonación de voz y camina lenta y pausadamente por el salón irrumpiendo de momento con un tono de voz más elevado y cambiando de movimientos.

El salón en el que labora es pequeño, cuenta con dos ventanales grandes y una puerta, al lado derecho de la puerta esta una mesita donde hay material didáctico de matemáticas, denominado “rincón matemático”, hay papel higiénico, una caja de zapatos, papel bond, el metro del docente, un bote pequeño de pintura y libros de algunos niños. Enseguida se encuentra el pizarrón blanco, que está muy manchado de color gris, enfrente del pizarrón está el escritorio del profesor, en el cual hay carpetas, libros de los niños, marcadores, masking, borrador, así como libros del docente.

A un lado del escritorio esta un pequeño mueble, donde se guarda material de papelería, este permanece cerrado, arriba del mueble hay paquetes de rollos de papel higiénico. Este salón no cuenta con biblioteca de aula. Las bancas de los niños son individuales, son de madera y la paleta se encuentra forrada de papel lustre verde y platico. La organización que ha hecho de las bancas es propia del docente ya que en ningún otro salón se pudo observar pues están ordenadas alrededor del salón formando un semicírculo, sin embargo hay nueve bancas que atraviesan ese semicírculo y que marcan otro semicírculo pequeño frente al grande, permitiendo que todos los niños miren el pizarrón, esto hace que haya más espacio en el salón y el docente pueda caminar fácilmente dentro de este. Cerca del escritorio esta una banca destinada a un alumno que padece el síndrome de asperger⁴ (ver croquis en anexo 16)

Él profesor Juan atiende el grupo de tercero “A” el cual está conformado por 28 alumnos de entre 7 y 8 años de edad, la mayoría son de estatura media, son delgados, güeros y morenos, son callados y nobles, hay una diversidad social que

⁴ El síndrome de Asperger (SA) está incluido dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y está considerado un Trastorno de Espectro Autista (TEA). Fue descrito por Hans Asperger en 1944, al identificar un patrón de comportamiento y habilidades muy específicas, predominante en niños varones. Lo denominó “psicopatía autista”.

se nota en su forma de hablar y presentación personal, hay niños que acuden bien peinados y aseados otros que no se peinan y con el uniforme sucio. Son participativos, inquietos por aprender, mantienen un ambiente de solidaridad y amistad entre ellos, participan en coordinación con el maestro y lo llegan a cuestionar sin miedo. Además son inteligentes entregan sus actividades conforme a lo que pide el docente, se ayudan entre ellos, les gusta ser admirados por todo el grupo cuando hacen algo bien y el profesor los reconoce. Les gusta el juego por lo que en el recreo o en los tiempos libres proponen al docente jugar con el material del rincón matemático, a lo que varias veces se les sorprendió jugando con el profesor un juego de figuras geométricas llamado torre de Hanói⁵. Según Torres (2005) por su experiencia laboral se puede situar en la etapa de plenitud docente con las características de autoconfianza y estabilidad en la docencia.

Profesora teresa (21 años de servicio docente): La profesora Teresa atiende el grupo de tercero “B” (ver anexo 17), ella tiene 21 años de servicio docente y 40 años de edad. Estudio la *“Licenciatura en Ciencias de la educación y es egresada del Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Crávioto (consorcio educativo IESAC) en Tulancingo”*. La profesora es de tez blanca, siempre lleva recogido el pelo con una pinza o pasador, usa lentes, normalmente usa traje sastre, bufanda, zapato negro de piso. Su pelo es castaño y usa fleco. De estatura mediana. Voz ronca. Es estricta en su trabajo con los alumnos. Ya que siempre está indicándoles que deben estar en silencio, orden y trabajando o hablando pero sin distraerse de su trabajo. Si algo no sale bien lo vuelve a hacer en conjunto con el grupo.

Según entrevistas que se le realizaron comentó que tenía poco de haberse incorporado a esta escuela pues sólo estaba apoyando al director mientras le mandaban a la maestra que iba a estar trabajando con el grupo, por lo tanto, eran

⁵ Es un juego didáctico el cual está compuesto por una tabla de madera que sostiene tres palos denominados torres, además de cinco círculos o discos de diferentes tamaños que entran en cada torre. El juego consiste en ir cambiando los discos de la torre 1 a la torre 3 con la condición de que no se puede mover más de un disco a la vez, y que no puede colocarse un disco grande sobre uno pequeño, según explicación que dio el Profesor Juan en una conversación informal.

los padres de familia quienes le pagaban. De tal manera que le era difícil incorporarse y convivir con los demás compañeros pues no los conocía bien, sin embargo, toleraban y escuchaban sus propuestas. Se mantenía reservada, hablaba cuando se lo pedían o cuando el director se lo demandaba, como en algunas reuniones del CTE., por otra parte, es responsable, seria, comprometida con su trabajo y exigente, considerando que su carácter es poco flexible y muy dominante. Trabaja en las tardes en otra escuela en donde se desempeña con igual ahínco y es reconocida por su director y padres de familia según comentó. En donde lleva laborando más de ocho años. Además tiene disposición a las encomiendas que le asignan en las diferentes escuelas y trata de cumplir satisfactoriamente aunque esto ha llevado a descuidar a sus dos hijos que la esperan en su casa.

Este grupo está compuesto por 22 alumnos de entre 7 y 8 años de edad, hay una diversidad de rasgos físicos, cognitivos y culturales. La mitad del grupo son altos y los otros suelen estar más pequeños, son morenos, de pelo negro en su mayoría, algunos van aseados y con el uniforme que les corresponde mientras que otros van desarreglados y sucios del uniforme. Los niños son sociables, nobles, inquietos, inteligentes. Unos terminan rápido su trabajo y otros son más lentos, cinco de ellos no saben leer, por lo que la maestra les asigna actividades diferentes. Son dinámicos y ágiles, les gusta mucho jugar y aprender además les es fácil platicar con otros compañeros y con nuevas personas. La mayoría de sus padres son comerciantes o agricultores.

El salón está condicionado, ya que el espacio que está destinado como salón pertenece a un auditorio que es parte de la escuela, para el acceso hay muchas escaleras, la puerta es un zaguán color café compuesto por dos alas, el espacio que se ocupa como salón es pequeño aproximadamente de cuatro metros por seis, en la parte de atrás del salón, hay bancas formando un rectángulo a lo largo de todo el auditorio, y en la parte de frente hay mesas dobladas, el auditorio cuenta con seis ventanas pequeñas, tres que dan al patio de la escuela y las otras tres que dan a la carretera de Huapalcalco-Napateco. El techo es de lámina de acero, con lámparas grandes de luz y es bastante alto. Aspectos por los cuales la profesora se queja ya que la lluvia o el aire no dejan escuchar muy bien.

Esto ha hecho que la organización del espacio haya estado a cargo de la docente, pues por un lado el salón está delimitado por un lado por tablas cubiertas de papel y tela, del otro lado está delimitado por mesitas donde trabajan y comen los niños, del lado derecho del salón hay cajas de madera pintadas de colores (rojo, amarillo, verde, azul), una encima de la otra, formando cuatro filas de cajas, en ellas guardan libros de la biblioteca de aula, este espacio es denominado “tesoro del saber”, arriba de cada fila, hay material didáctico de matemáticas (ver croquis anexo 18)

En medio del salón pegado a la pared se encuentra el escritorio de la maestra y atrás de él un librero pequeño dónde ponen material de papelería, el escritorio de la maestra está conformado por una mesita y una silla, la mesa tiene su portafolio negro y libros de los niños, pegado en la pared está escrito la palabra bienvenidos, hay un payaso de papel y varios relojes. Enseguida está el pizarrón blanco en donde escribe la profesora. Las bancas están enfrente de este pizarrón ordenadas en filas de cinco niños cada una. En la parte de atrás hay dos bancas pegadas al muro de tablas, donde ponen el papel higiénico y el jabón líquido para que los niños lo tomen cuando salgan al baño. El piso es de cemento. Las ventanas tienen cortinas color crema, y al lado de la silla de la maestra está colgada su bata de trabajo en un gancho.

En cuanto a la interacción que mantiene la profesora con su grupo es más formal, ya que por lo regular no se sale del tema o del contenido que se está abordando en clases, asimismo no establece un vínculo amistoso ni personal con sus alumnos, ya que su trato es meramente profesional, es decir, se dirige a los alumnos desde su lugar de adulto que dirige, regula y controla.

El profesor Juan y la Maestra Teresa por su edad y experiencia laboral se pueden ubicar en una etapa conocida como Plenitud Docente, siguiendo a Torres (2016) en la etapa de plenitud docente los profesores cuentan entre 36 a 40 años de edad y se caracterizan por una serie de vivencias o experiencias que lo han llevado al estudiante a identificarse como profesor, de tal manera que en este periodo, hay definida una identidad profesional, que ayuda al docente a enriquecer

su desempeño o a caer en la rutina y tradicionalismo de la práctica. Es decir, “Si no se reflexiona sobre la propia conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta” (Marcelo, 2008, p.306).

Por lo tanto, las características que definen este estadio según Torres (2016) es su gran autoconfianza, se considera poseedor de un modelo docente, lo que le permite mantener una mayor seguridad consigo mismo. En este sentido el profesor en la plenitud docente posee algo que el docente en el estadio de novatez no, es la experiencia adquirida a través de esos veinte años de desempeño la que le ha permitido ir afinando su práctica proporcionándole mayores saberes en beneficio del modo de ver, concebir, y desempeñar su oficio. Por lo que al enfrentarse a la toma de decisiones o a la solución de problemas recurre al saber que le han dejado esas experiencias.

Estos estadios constituyen el ciclo de vida profesional de los docentes ya que estos configuran la trayectoria personal, profesional desde el saber experiencial que han ido construyendo los docentes investigados. A los que se hace referencia “en términos simples, a la idea de que todos los individuos atravesamos una serie de períodos o etapas durante la vida y cada período posee patrones característicos propios” (Fernández, 1998, p.53), y que definen cada ciclo o momento por el que atraviesa una persona. Por lo tanto, estos ciclos⁶ se relacionan directamente con aspectos personales que conforman la historia de vida de los profesores.

La caracterización de los docentes que formaron parte del objeto de estudio permitió a partir de los ciclos de vida mirar en que estadio se encontraban para interpretar de esta manera los saberes que estaban movilizando por lo que fue “necesario partir de una visión evolutiva de la función docente. Esto es, admitir que

⁶ Un ciclo vital es referido a los “cambios que tienen lugar en nuestra vida: en nuestro cuerpo, nuestra personalidad, nuestra manera de pensar, nuestros sentimientos, nuestra conducta, nuestras relaciones y roles que desempeñamos en los diferentes períodos de nuestra vida” (Rice, 1997:14), por lo tanto, delimitan e impactan la vida de las personas, entonces se enfatiza, desde esta óptica, a los aspectos que marcan tanto el pensamiento de los docentes como su desempeño profesional que por ende a la experiencia que se va adquiriendo a través del ciclo vital del profesor. Esto enriqueció la investigación ya que se le confiere al transcurso de los períodos de la vida del docente la adquisición y reconfiguración de sus saberes en los que la experiencia acumulada permite ir afinando su saber.

a lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el conocimiento y el comportamiento profesional del profesor” (Torres, 2005, p.25). Muchas veces ésta evolución crea transformaciones en los saberes profesionales que afectan la cotidianeidad de la vida de los docentes, o sea, que la introducción a la carrera es un acercamiento a los cambios que sufrirá la vida de los profesores, ya que algunos pueden quedarse en la profesión, otros abandonarla, otros aspirar a ser directores o supervisores, otros mantenerse en su mismo nivel jerárquico con el que comenzó su carrera, cada cambio que sufra su vida profesional producirá un nuevo saber adquirido o redefinido.

Por lo tanto, este pragmatismo experimentado se transforma, según los cambios que sufre la vida de los docentes a través del tiempo biológico y profesional al cual está sujeto durante su vida, estos periodos transformadores se les denomina ciclos de vida, estadios o etapas evolutivas. Según estos aspectos, los ciclos de vida de los docentes se dividen de entre cinco a ocho estadios que son: “acceso a la carrera, novatez docente, inicio de consolidación, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, dispersión docente, preparación de la salida y salida inminente” (Torres, 2016, p.334).

CAPÍTULO I

EL SABER DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA, UNA CONSTRUCCIÓN DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL Y PROFESIONAL

Conocer los saberes que tienen los docentes sobre la enseñanza es de gran relevancia ya que se vincula directamente con su desempeño en el salón de clases. De sus saberes depende gran parte de lo que se puede potencializar en favor o no del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que están presentes y guían su quehacer como profesionales otorgando sentido al acto de enseñar.

Se puede advertir que el saber elaborado sobre la tarea de enseñar está definido por una construcción experiencial, en la que intervienen factores como su experiencia como alumno y como docente. Siempre mediadas por las vivencias que le han sido de ayuda para definir su propio desempeño y que ha sido enriquecido a partir de lo que comparte con otros colegas o de lo que retoma de otros maestros que le fueron significativos.

Esta experiencia significativa le ha permitido concebir o guiar sus saberes los cuales “utiliza para justificar su actuación profesional, son sus razones para tomar determinadas decisiones que guían su acción (...) adquiridas mediante la

experiencia, que constituyen un marco de referencia y una guía orientadora de la práctica” (Machiarola, 1998, p.12). Así los docentes investigados rememoran las diferentes experiencias significativas que tuvieron cuando fueron alumnos y que les sirvieron para orientar su propio desempeño profesional o aquellas que han sido fruto de su experiencia profesional.

Posteriormente sus saberes se ven reconfigurados desde la propia experiencia profesional, la cual se ha ido enriqueciendo a través del diálogo con otros compañeros docentes, y a través de su propia práctica. Como fusión de la experiencia personal y de la profesional hay una preocupación permanente que tiene que ver con ser guía y amigo. Así los docentes investigados rememoran diferentes experiencias significativas que tuvieron cuando fueron alumnos y que conforman el marco desde el cual adquiere significado cierta idea, creencia o conocimiento, sobre la enseñanza.

1. El saber docente construido desde la experiencia como alumno

El saber de los profesores sobre la enseñanza en tanto construcción social tiene un punto de partida significativo que es la propia experiencia que como alumnos han tenido con respecto a algún maestro, ésta experiencia agradable se manifiesta en la elaboración de una imagen social positiva del trabajo docente, de modo que en la actualidad evocan dicha imagen y se convierte en un motor presente en la decisión de ser mejores profesionistas, asimismo dan forma a un ideal docente que tratan de perseguir en su desempeño profesional.

Los docentes poseen un saber referido a la experiencia que tuvieron cuando fueron alumnos, generalmente en contacto con algún maestro que resultó significativo y del cual guardan entrañables recuerdos, ésta imagen social positiva les sirve actualmente de guía para hacerse de modelos de enseñanza. La

experiencia construida de cuando fueron alumnos les permite apropiarse de nociones que ahora procuran adoptar como ejemplo a seguir.

Esto se hace evidente al recordar desde su experiencia como alumno al maestro que les resulto significativo:

Profesor Fernando: si hubo como dos maestros significativos en mi vida, uno de ellos, fue el que hizo que las clases no fueran monótonas y aburridas, el trataba de hacerlas más dinámicas (...) el trataba de mantenernos ocupados, pero con actividades que se nos hicieran como relajadas y que no estuvieras con pereza (...) eso y este era muy humano, él era de las personas que te abrían su corazón y nos decía, mira si tienes un problema o que se yo desde casa o cuéntame mira tienes toda la confianza, soy tu amigo, eso fue lo que se me quedo muy grabado (Entrevista 1, 2015, p.8).

Profesora Jessica: (...) su manera de enseñar, que siempre estaba al pendiente de cada alumno y que no dejaba ni siquiera al que iba más bajo (Entrevista 3, 2015, p.30).

Profesor Juan: ...cuando llegué con él mi mente como que se abrió, me explicaba de tal manera tan clara que después de que llegue como el ultimo niño de la clase terminé como el primero, (...) era muy estricto, hablaba fuerte, y te explicaba con una claridad que le entendías, muy recio, una persona muy seria, siento que me he formado así... (Entrevista 2, 2015, p24).

Profesora Teresa: si mi maestro de sexto grado de primaria (...) son personas muy humanistas (...) (Entrevista 4, 2015, p.41-42).

En los fragmentos anteriores, los maestros entrevistados independientemente del estadio en que se ubican, coinciden en recordar un maestro con quien vivieron experiencias agradables como alumnos, lo recuerdan como aquel maestro amigable, comprometido, preocupado por sus alumnos, maestros que tuvieron la gran capacidad de lograr que todos sus alumnos aprendieran, con una personalidad docente muy definida; de modo, que todos a partir de estas vivencias han generado una imagen social positiva de lo que tiene que ser el maestro en la enseñanza.

De acuerdo con Goffman (1970) la imagen social se entiende en los siguientes términos: "La imagen social representa los valores que las personas reclaman para sí mismas en sus encuentros con los demás y el compromiso que ante ellos adquieren..., la persona intenta mostrar ciertos atributos de sí misma; se

juega su fama y reputación, sabe que su imagen social la recibe en préstamo de la sociedad y le será retirada si no se conduce de modo que resulte digno de ella” (Como se citó en Albelda, 2007, p.2).

Una imagen social positiva tiene que ver en los términos de Goffman como una característica que es atribuida por los demás, por lo que también se puede retirar, la imagen en este caso tiene que ver con la atribución de cualidades consideradas como positivas las cuales tienen que ver con ser amigable, empático, comprometido y que se le atribuyen al buen docente destacando su carácter humanista, al ser un amigo que se interesa por sus alumnos y que se caracteriza por la capacidad que posee de enseñar.

La experiencia como alumno le otorga a la construcción del saber que alude a la enseñanza tiene un carácter histórico. “En este sentido, la experiencia se convierte en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no sólo propias y del presente sino de otros maestros, de otras prácticas docentes remotas en el tiempo.” (Mercado, 2002, p.59).

Se destaca que es la experiencia de vida primeramente como alumno en su relación con otros docentes, donde el profesional recurre para crear saberes sobre lo que considera debe ser la enseñanza o no debe ser, es decir, su propia experiencia como alumno la toma como un parámetro muy claro para definir y valorar su propia actuación.

Una de las características más representativas del estadio de novatez según Moisés Torres (2016) y Manuel Fernández (1995) son referidas a la ingenuidad, y al interés del profesor de demostrar que sus aptitudes, habilidades y conocimientos merecen un reconocimiento, al mismo tiempo poseen la idea de que su ingreso a la docencia fue por vocación o gusto y creen tener las aptitudes necesarias para desempeñarse.

Al respecto comentan:

Profesor Fernando: porque aparte (se le quiebra la voz) de que soy su maestro soy su amigo, (está hablando de aquel maestro que le fue significativo) yo creo

que a un amigo le puedes contar todo y si es tu amigo es una persona que consideras que te llevas bien, si lo consideras tu amigo, entonces desde ahí tus alumnos te ven como un amigo no como un ogro, volvemos a lo mismo, pues el aprendizaje va a ser significativo, mil veces no va haber comparación... de hecho quizás fue la persona que hizo que yo me interesara por la docencia...esto fue en la secundaria, fíjate en la edad más difícil, más loca, y el que te brindará todas esas oportunidades pues imagínate, o sea la verdad mis respetos para ese maestro me parece que aún sigue dando clases (Entrevista 1, 2015, p.8).

Profesora Teresa: la separación de mis papás, él me impulsó a seguir adelante (...) si el maestro Fernando el ser humanista me han ayudado a ser más humanista y dinámica motivando cognitivamente a los alumnos más que lo material es decirles tu puedes salir adelante, tienes muchas capacidades siempre es estarles diciendo, aunque a veces son medios flojitos pero bueno motivarlos... (Entrevista 4, 2015, p.41-42).

En lo narrado, se hacen evidentes dos hechos, primeramente vinculan el recuerdo de su maestro con una etapa de su vida donde curiosamente ambos viven situaciones difíciles ya sea en lo personal "*fíjate en la edad más difícil, más loca, y el que te brindará todas esas oportunidades*", o en lo familiar "*la separación de mis papás, el me impulso a seguir adelante*"; y segundo, hacen explícito su deseo de parecerse a dichos maestros "*me han ayudado a ser más humanista y dinámica*". Así, la experiencia que han tenido como estudiantes les permite idealizar la manera de concebir la figura de ser profesor de tal manera que les abre una opción de hacia dónde quieren ir o hacia donde no, es decir, crean una imagen ideal de lo que quieren que sea la enseñanza en su salón de clases.

Así, a partir de estas experiencias, algunos de ellos deciden dedicarse a la profesión de enseñar "(...) *de hecho quizás fue la persona que hizo que yo me interesara por la docencia*" (Profesor Fernando, entrevista 1, 2015, p.8), lo que resalta la significatividad que tuvo aquel docente en la vida de los alumnos, no sólo en el plano personal sino profesional, ya que la influencia que se tuvo le brindo al maestro en este caso la seguridad de elegir la profesión docente y procurar parecerse a él. Lo cual permite mostrar lo que Torres (2005) plantea respecto a los docentes novatos que se encuentran en la fase de exploración (de 0 a 3 años) y que es "caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre

los ideales y la vida cotidiana de las clases y la emergencia del shock de la realidad entre los profesores novatos” (p.27).

Hay también presente la idea de dedicarse a la enseñanza ligada a un deseo de servicio a los demás, este es el caso de la maestra Teresa:

Profesora Teresa: pues primero porque lo traía de vocación, porque siempre me ha gustado, conducir a los niños con respecto a lo educativo ya sea primos, sobrinos, todos los niños que estaban a mi alrededor, así formaba mis círculos de estudio desde pequeña, siempre jalaba la manada a Tere no, desde ahí, por la necesidad de apoyarlos y ayudarlos a que no se les hiciera difíciles sus tareas” (Entrevista 4, 2015, p.31)

O bien, quienes ingresan a la docencia como segunda opción pero ya en la práctica prometen “echarle ganas”. *“Bueno pues elegí la docencia como última opción...pero ya estamos aquí y hay que ser mejores. (...) muchos de los maestros están aquí porque no lograron sus sueños, yo hice examen para entrar al Colegio Militar (...) luego para federal de caminos pero ahí está más difícil, era mi sueño todavía es (...) ya estamos aquí hay que echarle ganas”* (Profesor Juan, entrevista 2 y observación 3, 2015, p.12, 76-77)

A este respecto, se tiene que las circunstancias que los llevaron a formarse como docentes fueron distintas, algunos por no tener más opciones y otras por vocación, sin embargo, coinciden en que al estar fungiendo la tarea de enseñar se comprometen a ser mejores, hay así un saber sobre el oficio del docente construido sobre la propia experiencia y que se pueden entender como “percepciones que son resultado de construcciones sociales, históricas, que presentan huellas de acciones y líneas de pensamiento provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, con las cuales las propias percepciones del sujeto individual dialogan” (Mercado, 2002, p.36).

De modo que el saber profesional sobre la enseñanza tiene una base social e histórica que tiene que ver con prácticas pasadas, así se advierte que los docentes más jóvenes le confieren un mayor peso a su experiencia como alumnos a diferencia de los docentes con más años de servicio, quienes cuentan con

referentes basados principalmente en su experiencia profesional, por lo que se puede decir, que los saberes que hasta aquí a configurado el docente son desde la perspectiva de Mercado (2002) una construcción de carácter histórico ya que desde que son alumnos se configura una idea de lo que es enseñar y de la cual toman aspectos que le fueron significativos para desempeñar su propia enseñanza.

2. El saber docente construido desde la experiencia profesional

Otra fuente indiscutible en la reconfiguración de los saberes profesionales de los docentes es su propia experiencia la cual se estructura a partir del diálogo con otros docentes, con los padres de familia, y a través de su propia práctica cotidiana, lo que le permite seleccionar e ir asimilando, modificando, eliminado o ajustando saberes que dan poco a poco forma al saber hacer y saber ser docente.

En el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Podemos llamarlos “saberes experienciales o prácticos”. (Tardif, 2010, p.30)

Estos saberes llamados experienciales le permiten al docente construir un saber sobre la enseñanza desde su propia experiencia como profesores, la cual se nutre de vivencias cotidianas en las que se han puesto en juego diversos conocimientos, que le han dado la oportunidad de ir perfeccionando e innovando tanto sus nociones como sus actuaciones en la práctica. Ahora bien, este saber construido desde la experiencia como docente se configura a partir de dos aspectos el primero se refiere a la interacción que se da entre colegas y el segundo a la experiencia que le ha brindado su propio desempeño en el aula, llevándolo a

redefinir sus saberes a medida que va afrontando las dificultades que se le presentan en el aula y en su escuela. Pues al respecto dicen:

Profesor Fernando: (...) no nada más es de llenar un hueco y siéntate y ya eres maestro no, no yo creo que todo eso se gana, y si a partir de eso vas aprendiendo de tus compañeros, ellos te van dando algunas estrategias, yo pues he tratado de tomar las mejores de todos o de las que yo he visto y he tratado de hacerlas una, me ha costado mucho trabajo, pero si me funciona (Entrevista 1, 2015, p.9).

Para el maestro es importante aprender de los otros, *“te van dando algunas estrategias, yo he tratado de tomar las mejores de todos”* lo cual enriquece al docente *“si me funciona”*, es decir, beneficia su práctica. Esta es una característica de la novatez docente según Torres (2005) en la que el maestro se siente plenamente satisfecho con su trabajo, además posee la intención de acercarse más a los padres de familia y hacia el grupo de profesores al que pertenece. Sobrevalúan su dominio de la materia, de los contenidos y de sus habilidades didácticas por lo que no necesita capacitación ni actualización ya que no le interesa hacer estudios profesionales. Sin embargo si mantiene una preocupación constante por lo que considera un buen profesor, pues busca acercarse a dicha imagen.

Sin embargo, ¿en qué momento se dan estos intercambios? En este sentido se observó que un espacio idóneo para dialogar con los demás compañeros tiene lugar en el CTE⁷. En el cual los docentes dialogan y exponen en un primer momento las dificultades a las que se enfrentan en su salón de clases y en un segundo momento los demás compañeros junto con el director dan recomendaciones para

⁷ El Consejo Técnico Escolar es el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión. Implementado a partir del ciclo 2013-2014 y el cual se sigue ejecutando en todo el país. Surge como la instancia en donde docentes y directivos velarán por hacer cumplir los principios del Artículo 3º Constitucional para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes a través de una educación de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, así como dar seguimiento y evaluar los fines y criterios dispuestos en los Artículos 7º y 8º de la Ley General de Educación. tenido como finalidad atender las necesidades y contextos específicos por lo que identifica, analiza, atiende, da seguimiento y evalúa situaciones de mejora educativa en beneficio de los estudiantes de su centro escolar a partir de los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia. El CTE se lleva a cabo el último viernes de cada mes, correspondiente a lo que marca el calendario escolar.

afrontar dichas problemáticas. Esto se corrobora en el siguiente fragmento de observación de una reunión de CTE:

Profesor Fernando: en el algoritmo de la resta (...) he tenido o batallado un poquito con los niños de rezago es que no hay interés de los papás (...) o sea yo trato aquí de enseñarles o hacer todo lo posible dentro del aula pero pues si por parte del papá no tengo apoyo ahí está el problema. (Observación de CTE 1, 2015, p.48).

Maestra de sexto B: ahí yo bueno una sugerencia que te hago (...) es que bueno, (...) los niños con avance salían antes y los de rezago se quedaban con sus papás y les enseñe a los papás como tenían que enseñarles y apoyar en casa y entonces les decía a los papás ya hice dos, ahora te toca hacer dos con tu niño y ya así comprometes a los papas a que lo hagan. (Observación de CTE 1, 2015, p.48).

Director: bueno acuérdense que esto de la resta habíamos visto que es un proceso gradual (...) hay que respetarlo (...) conforme al método americano (...) utiliza objetos (...) con corcholatas (...) no hay que estar esperanzados a los papás (Observación de CTE 1, 2015, p.48).

Este diálogo que se da entre los docentes da cuenta del intercambio de ideas o sugerencias que se hacen para afrontar las problemáticas que se le presentan en la práctica y que tienen que ver con la necesidad de que sus alumnos aprendan, en este caso se refieren a los alumnos con rezago educativo que no han logrado asimilar y comprender el algoritmo de la resta. De tal manera que una de las propuestas es apoyarse de los padres de familia y la segunda es respetar el proceso gradual del algoritmo así como utilizar material didáctico lo que conlleva a no “estar esperanzados a los papás.

Así el dialogo permite modificar el saber ya construido de la enseñanza y reflexionar sobre lo que están haciendo a partir de la visión de los demás y de sus aportaciones. En las reuniones del CTE dan cuenta del apoyo y el aprendizaje adquirido a través de las sugerencias que recuerdan les daba la maestra María para tratar alumnos con necesidades especiales. Y al respecto dicen lo siguiente:

Maestra de sexto B: yo lo que le decía a la maestra María de mi problema y ella me recomendó (...) sentarme con el director para platicarlo, porque (...) ella necesita aprender más cosas para la vida, o sea, ciencias naturales si le va ayudar (Observación de CTE 1, 2015, p.46).

Maestra de segundo B: bueno yo según las observaciones que hacia el CRIT⁸, si era que la apoyáramos más en actividades para la vida, ella no va a aprender contenidos, ella va a aprender a sobrevivir afuera, porque hay que prepararla para cuando este sola, y pues yo si trabaje mucho con ella con el dinero a base de repetición, yo opte por enseñarle a usar la calculadora porque mentalmente no va a razonar cuanto va a poner y cuánto va a quitar (...) (Observación 1, 2015, p.46).

En este diálogo se hace explicito una de las sugerencias que entre docentes se da para tratar alguna dificultad, que en este caso es la atención que requiere un alumno con capacidades especiales. Dicho consejo le ha apoyado a la maestra para plantearse los aspectos de aprendizaje que quiere favorecer, pues hace mención de que está trabajando mediante el uso de material didáctico y que ha tomado como base el consejo que le dio una de sus compañeras.

Este saber que se construye a partir de que los docentes intercambian estrategias o sugerencias tienen que ver con una preocupación que tiene el profesor por mejorar su práctica y por el aprendizaje de sus alumnos, que no sólo se da en las reuniones del CTE, sino que también se dan en pláticas informales que tienen los docentes en diferentes espacios no institucionales. Siguiendo a Mercado la experiencia obtenida en el desempeño de la práctica de la enseñanza es construida a partir de un saber dialógico pues se aprende también intercambiando y compartiendo con otros, vivencias que se “convierten en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no sólo propias... sino de otros maestros” (Mercado, 2002, p.59).

Un saber construido en el diálogo no necesariamente oral sino también experiencial como sustenta Tardiff (2010), ya que las experiencias de los otros logran enriquecer el trabajo cotidiano permitiendo ir afinando la labor de enseñar desde las estrategias y conocimientos que les han sido de utilidad y como propuesta orientadora para otros.

⁸ Centros de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT), dan atención a niñas, niños y adolescentes con discapacidad neuromusculo-esquelética mediante un modelo de rehabilitación integral centrada en la familia. Los CRIT tienen como objetivo la independencia funcional en las actividades de la vida diaria, así como la inclusión social y educativa.

3. La enseñanza como transmisión de contenidos: “tenemos que enseñar para que el alumno aprenda lo que nosotros enseñamos”

El saber docente sobre lo que es enseñar va teniendo diferentes connotaciones, una de ellas es la de asociar a la enseñanza con un acto de transmisión de contenidos, apreciación que se presenta en el profesor Fernando y la Profesora Jessica, que son los maestros con menos años de experiencia profesional.

Profesor Fernando: nosotros como docentes tenemos que enseñar para que el alumno aprenda lo que nosotros enseñamos, lo que te mencionaba hace rato, bueno yo lo veo así, en pocas palabras es eso, que el maestro o los muchos o pocos conocimientos que tenga se los de al niño para que el aprenda (Entrevista 1, 2015, p.7)

Profesora Jessica: transmitir y adquirir un conocimiento y aplicarlo, eso es (Entrevista 3, 2015, p.29)

En ambos maestros se advierte una tendencia tradicional de la enseñanza, que se relaciona con las una actitud pasiva y mecánica de adquisición del aprendizaje, siendo el maestro el portador de conocimientos, por lo tanto la transmisión era asumido como el mecanismo idóneo para llevar a cabo la enseñanza.

esta concepción, muy entroncada con la línea positivista, se caracteriza por su naturaleza estática y convergente, donde las profesiones son consideradas como entidades bien definidas y claras, cuyas características permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo...y el profesor se considera un profesional técnico-experto que legitima el servicio social, como un transmisor de conocimientos y valores sociales tradicionales a las nuevas generaciones dentro de una racionalidad técnica (Tejada, 1998, p.224)

Para éstos docentes el saber sobre la enseñanza tiene que ver con una función técnica del oficio de enseñar, resumida en una transmisión de conocimientos y por ende un aprendizaje pasivo de recepción, lo cual permite interpretar que el saber que tienen los docentes se relaciona con esta “*línea positivista*” de la enseñanza. La importancia de éstos saberes es cuando se hacen

explícitos en la práctica, es decir, la manifestación de éstos en su desempeño profesional y en particular en el contexto áulico, por lo tanto, se puede decir que la noción de ser guía se relaciona cuando el docente da indicaciones guiando a los alumnos en las actividades que tienen que llevar a cabo por ejemplo:

Profesor Fernando: vamos a la página 46, empezamos a leer Brayán

Alumno Brayán: es pro-ba-ble que ha-yas o-í-do... (El niño deletrea mucho)

Profesor Fernando: ok hasta ahí, vamos a ver, (comienza a leer de nuevo, indicándoles a los niños lo que tienen que hacer y los cuestiona para guiar la actividad). Es probable que hallas oído (...) ¿alguien conoce alguna planta que no dé frutos, que nada más la siembras y crecen (...)? (...) van a poner cuáles son las características de la reproducción asexual que son las que les acabo de decir, y cuáles son las características de la reproducción sexual pueden guiarse de su libro no hay problema, y van a poner los ejemplos de éstas si (Observación 2, 2015, p.63)

El docente a través de las indicaciones guía al alumno para desarrollar las actividades que le demanda el libro de texto, de tal manera que comienza a cuestionarlos para dialogar el tema de la lección. En otro momento hacen uso del dictado como estrategia que guía al alumno para realizar otra actividad, la cual tiene que ver con buscar palabras en el diccionario:

La profesora Jessica está dictándoles a los niños, la mayoría de los alumnos permanece en su lugar anotando.

Profesora Jessica: conforme creces (...)

Alumnos: (le grita un niño) ¿Qué, cómo dijo?

Profesora Jessica: conforme creces, Irving ¿a qué hora?, coma, experimentas nuevas emociones (...) punto y aparte. Van a buscar en el diccionario las palabras, autorregulación, emoción (algunos niños se levantan por su diccionario, la maestra les grita) dije van a escribir palabras (...) (Observación 5, 2015, p.86).

Esta concepción de guiar al alumno se refiere en la práctica con el cuestionar a los alumnos y dar indicaciones para desarrollo de actividades. Lo mismo sucede cuando la profesora dicta a los alumnos.

Se puede resaltar que el saber sobre el oficio de enseñar se construye desde la experiencia primero como alumno que le permite al profesor hacerse de un

modelo a seguir que no sólo impacta en su práctica cotidiana sino también en las nociones que va construyendo sobre lo que significa enseñar y aprender, y más tarde se reconfigura a partir de su propia experiencia como docente, sin embargo, es preciso destacar que el saber que van construyendo los docentes sobre la enseñanza no sólo se desarrolla a partir de la experiencia sino también de los saberes curriculares que delimitan la tarea, de los disciplinarios, profesionales, pedagógicos, didácticos, rutinarios, contextuales que aportan al docente una manera de ir enfocando su oficio. Éstos son remitidos también a su formación, “una parte del saber docente se aprende durante la formación inicial (...) en el trabajo cotidiano se aprende parte importante del oficio de ser maestro” (Mercado y Luna, 2015, p.34-35).

De tal manera que, ésta concepción de guiar al alumno se refiere en la práctica con el cuestionar a los alumnos y dar indicaciones para desarrollo de actividades. Lo mismo sucede cuando la profesora dicta a los alumnos.

Se puede resaltar que el saber construido sobre la enseñanza para los dos maestros con poca experiencia profesional (tres y un mes respectivamente) tiene un mayor soporte en la experiencia escolar como alumno, más que en su corta experiencia profesional, en este sentido es comprensible que atribuyan a la enseñanza un acto de transmisión o de conductor de actividades, al no contar con otros modelos de enseñanza, en este momento para estos maestros jóvenes la enseñanza es transmitir información y dar indicaciones para que los alumnos atiendan las actividades indicadas.

Estos dos jóvenes maestros que se encuentran en la etapa de inserción profesional que se caracteriza por la preocupación constante del docente sobre cómo enseñar para que los alumnos logren aprender, está presente la idea de ser eficaz en su desempeño, ya que la “enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener ésta eficacia a lo largo del tiempo...ya que el aprendizaje de los alumnos depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer” (Marcelo, 2008, p.302). De tal manera que el desempeño del docente en este estadio se circunscribe a estos

aspectos, por lo tanto su concepción sobre la enseñanza es de incertidumbre pues tiene la intención de lograr ser un buen profesor así como lo fue aquel que tuvo cuando fue alumno.

Según Marcelo (2008), la tarea del profesor principiante recae en dos cuestiones, “deben enseñar y deben aprender a enseñar” (p.309), por lo que su labor es aún mayor pues están en una etapa en la que se definirán como enseñantes donde caracterizaran y dirigirán su propia enseñanza, por ello es importante investigar y apoyar este momento por el que transitan los docentes.

Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (...) Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados. (Marcelo, 2008, p.309)

Por ello, ésta etapa es de gran importancia ya que es en ella cuando el docente deja de ser estudiante para convertirse en profesor, por lo que es una tarea llena de incertidumbre, inseguridad y tensión.

4. La enseñanza como forma de despertar el conocimiento: “Uno es facilitador, son las experiencias que se trazan con los niños”

Los docentes con mayor tiempo de servicio han construido un saber sobre la enseñanza referido a que el alumno descubra su propio conocimiento, correspondiendo al maestro una doble tarea ya que al mismo tiempo de mantener al alumno interesado por descubrir, aprender y conocer, tiene que facilitarle los medios para que pueda hacerlo. De lo cual expresan:

Profesor Juan: (...) es un despertar, más que trasmisión es despertar el conocimiento y que ellos mismos se interesen, uno es facilitador, muchas veces aquí toman como muy equivocadamente que la escuela es la educadora, sabe que se van a educar en su casa, aquí se vienen a instruir (...) la movilización de saberes de

todo esto, tu despiertas en ellos el conocimiento no se lo vienes a dar, que ellos solitos tomen el gusto por aprender (Entrevista 2, 2015, p.16-17).

Profesora Teresa: es despertar en los alumnos la búsqueda de información, de conocimientos apoyándose de materiales adecuados y acordes a los aprendizajes y competencias que se esperan lograr en los alumnos, fortaleciendo al mismo tiempo aquellos conocimientos que no quedaron aprendidos en los alumnos (Entrevista 4, 2015, p.40).

Estos docentes hacen alusión a la enseñanza como un despertar del alumno por el conocimiento, en la que los alumnos toman el "*gusto por aprender*", es decir, el profesor incita ese interés en los alumnos, tomando diferentes estrategias o materiales que permitan enriquecer y facilitar la adquisición de aprendizajes en los alumnos, esto se asocia a una postura constructivista del aprendizaje:

Para el constructivismo, aprender es un proceso mediante el cual el sujeto construye para sí conocimientos que ya existen en su cultura, por medio de una elaboración personal en la que él re-significa de una manera particular (a partir de un proceso de asimilación-acomodación) el contenido recibido en función de sus esquemas de conocimiento (previos), a los cuales integrará la nueva información adquirida (Anzaldúa, 2004, p.366)

En este sentido la enseñanza es concebida como "*despertar el conocimiento*", se vincula con una construcción que hace el alumno para sí mismo, es decir, que el profesor va a desempeñar una tarea como facilitador de contenidos desde una noción constructivista, lo cual lo lleva a replantear un saber docente centrado en el aprendizaje de los alumnos:

Profesor Juan: lo que significa para mi ser maestro, pues son las experiencias que se trazan con los niños, que te cuentan cada cosa o te preguntan cada cosa, como te decía hace un rato, yo me divierto con ellos, yo aquí entro a las ocho y ya cuando veo son las 12:30 o la 1:00, no me rinde a mí el tiempo (...) el papel ya no es meramente el que esté dando conocimientos sino el de facilitador (...) el que descubra los conocimientos, el que interese a los niños para que sigan aprendiendo (...) sembrar el gusto por aprender que no únicamente se queden con lo que se les enseña en el pizarrón, (...) entonces siempre he hecho con mis alumnos que ellos mismos se interesen por aprender más (Entrevista 2, 2015, p.14-15, 23)

Profesora Teresa: pues ¡ay Dios!, pues significa mucho para empezar, es principalmente, ser facilitadora del aprendizaje, despertar en los alumnos la búsqueda de información, es motivarlos para que sus tareas sean menos difíciles, o sea sus actividades, más que nada ser maestra es facilitarles a mis alumnos lo que es educativo (...) ser facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo a nuestros alumnos como seres capaces de adquirir cultura o de adquirir conocimientos, identificando los estilos de aprendizaje de cada uno de ellos, para hacer adecuaciones en la planeación curricular (...) (Entrevista 4, 2015, p.32-34)

En los relatos anteriores, se advierte una relación entre enseñar y asumirse como facilitadores del aprendizaje encaminado a la movilización de saberes en los alumnos, lo cual implica motivar a los niños para que ellos mismos se interesen en descubrir nuevos conocimientos, o sea, “*sembrar el gusto por aprender*”. Entonces el docente “ya no es un transmisor de conocimientos, sino que pasa a ser considerado como un facilitador del aprendizaje independiente de los alumnos e indagador de nuevas alternativas” (Tejeda, 1998, p.224).

Se advierte ya en la práctica que ésta noción que se tiene sobre la enseñanza está relacionado con lo que ha vivido como docente, es decir, partiendo del desinterés que han notado en los alumnos, y también de la puesta en práctica de saberes pedagógicos, curriculares, profesionales, contextuales, así como de la visión que los padres de familia tienen acerca de lo que significa ser profesor como el responsable de educar e instruir al niño, pues es a partir de los “saberes de la experiencia se forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Ellos constituyen, podría decirse, la cultura docente en acción” (Mercado, 2002, p.22).

Una estrategia que utilizan los docentes para motivar a sus alumnos es el juego, para trabajar aprendizajes esperados, como es el caso de la actividad de la “tiendita”, en la cual se ponen en juego no sólo los saberes provenientes de la experiencia sino también los pedagógicos, curriculares y profesionales.

Profesora Teresa: (...) pero vamos a cambiar de estrategia, llévense su libreta de tareas, para hacerla más compleja y cada vez vamos ir haciéndolo más complicado, llévense lápiz, goma y su libreta de tareas. Bien empezamos, la dinámica es la siguiente: voy a vender objetos y quien me entregue la cantidad que pida en billetes

y monedas, también me la va a traer escrita en su libreta de tareas, sino está bien escrita, ya no lo voy a querer nuevamente aquí y le damos la oportunidad a otro. Niño que se equivoque también en la cantidad correcta de billetes, tampoco lo voy a recibir, va y le da la oportunidad a otro. Vamos a respetar turnos. Haber vendo...una cajita a la persona que me traiga escrito la cantidad y en billetes, a la persona que me traiga \$ 8888 pesos con todas sus denominaciones monetarias y con su escritura correcta (...) (llega una niña con la cantidad, detrás de ella llegan otros) haber vamos a ver si es correcto (cuenta los billetes y revisa la escritura) es correcto la cajita es tuya.

Alumno: sii (emocionada) (Observacion12, 2015, p.162-163).

En lo anterior se advierte, el saber que el profesor asume como un facilitador del aprendizaje, concretándose en su práctica con estrategias que permiten al niño motivarse e interesarse por lo que están haciendo, en el primer caso con la narración de leyendas y en el segundo caso, con el uso del juego logrando que los alumnos interactúen y alcancen los aprendizajes esperados. Hay también la idea de asumirse como apoyo para lograr que sus alumnos busquen información, y se involucren en su propio aprendizaje y en consecuencia, razonarlo, por ejemplo:

Profesor Fernando: si, pero le entendieron si, seguros, si verdad que no, a ver lo que tienes que hacer...otro niño se levanta y le dice que no le entendió...a ver quién más no le entendió porque para eso estoy aquí para explicarles si hijos (Observación 2, 2015, p.65).

Profesora Teresa: muy bien, haber estamos entonces en los arreglos rectangulares⁹, ya ustedes debieron haber hecho sus operaciones, a ver quién ya término

Alumno: yo

Profesora Teresa: haber ¿cómo lo organizó que operaciones hizo?

Alumno: yo multipliqué

Profesora Teresa: qué multiplicó

Alumno: seis por ocho

Profesora Teresa: fue haciendo un arreglo, miren su compañera hizo un arreglo, ahora vamos a ver, si yo tengo un cuadrado o un rectángulo (dibuja en el pizarrón un rectángulo cuadrículado, los niños están atentos y en silencio) listo, si quiero dividir este rectángulo en varios pedazos ¿tengo que contar cuadrito por cuadrito?

Alumno: no

Profesora Teresa: porque no

⁹ Los **arreglos rectangulares**, sirven para ver cuántos objetos hay en un grupo cuando están ordenados de forma rectangular. Para averiguar por ejemplo cuántas butacas tiene un teatro, se multiplican las filas (18) por las columnas (7) obteniendo como resultado: 126 asientos. Este método sirve también para **multiplicar** de manera más fácil números entre diez y veinte, o para conocer el área de alguna figura geométrica o de una superficie como es el área de un terreno.

Alumno: porque nos tardaríamos mucho

Profesora Teresa: si, ¿entonces qué tengo que hacer?

Alumno: yo lo dividiría de ocho en ocho (Observación 8, 2015, p.114-115).

Estas actividades están relacionadas con la idea de ser promotores del conocimiento, ya que el docente cuestiona a los alumnos para elaborar procedimientos de respuesta en el que se involucra la utilización del razonamiento, de tal manera que el docente incluye a los niños en el desarrollo y resolución de las problemáticas planteadas, partiendo en los dos casos de situaciones cotidianas, es decir, el docente experimentado recurre además de los saberes experienciales a los saberes contextuales.

El saber sobre la enseñanza, en la práctica es asumida por los docentes de distintas maneras, como el involucrar el juego y la diversión, otras a partir aclarar dudas sobre indicaciones que en algunas de las ocasiones no se entendieron bien, debido a que los alumnos regresan a preguntarle al profesor qué es lo que van hacer. Así este saber que se va construyendo a través de su experiencia como docente a partir del aprendizaje que va adquiriendo cuando dialoga e intercambia sugerencias y consejos con sus colegas le permiten ir moldeando un saber ser y un saber hacer en la práctica.

Profesor Juan: (...) despiertas en ellos el conocimiento no se lo vienes a dar, que ellos solitos tomen el gusto por aprender (...) pero mi compromiso es de que aprendan, (...) que despierten, que vean que hay otro tipo de conocimiento, que el mundo no es como lo pintan, que hay muchísimas cosas que ver, que aprender (...) sembrar el gusto por aprender que no únicamente se queden con lo que se les enseña en el pizarrón, sino que ellos mismos lleguen a sus casas y comiencen a investigar (...) otra es el razonamiento hay que estarles repitiendo y repitiendo para que te empiecen a razonar (...) es mi forma de trabajar el razonar, razonar, ya cuando terminan el ciclo ya empiezan a razonar (Entrevista 2, 2015, p.13,17,20,23).

Profesora Teresa: ser facilitadora del aprendizaje, despertar en los alumnos la búsqueda de información, es motivarlos para que sus tareas sean menos difíciles (...) siendo innovadora día con día, no sé, implementando el juego por ejemplo, yo les propuse la dinámica de "la tiendita" (...) y me ha servido porque los niños se mantienen motivados y veo que les gusta comprar las cosas que les traigo (...) les

sirve para razonar, a que estén más atentos, porque no les repito (Entrevista 4, 2015, p.32)

De allí la necesidad de que el alumno razone lo que hace, por lo tanto este es otro saber que tienen los docentes, considerando que es de gran relevancia, para el proceso mental, que los alumnos aprendan mediante el razonamiento, ya que según el profesor Juan la memorización se llega a olvidar, pues un niño que sabe construir aprendizaje mediante el razonamiento difícilmente tendrá errores. Para lo cual, según los docentes, es importante que el alumno se divierta al aprender, es decir, lo que pretenden es hacer uso de estrategias y dinámicas que involucren el juego para que el niño no aprenda por mecanismos sino por motivación, gusto y diversión.

En este sentido considero que este saber está relacionado con su idea de ser facilitador del conocimiento, es decir, de lo que el docente quiere lograr con sus alumnos, ya que si lo que se quiere es transmitir conocimientos lo que se hará es aprender mediante clases mecanizadas y rudimentarias en donde el alumno aprenda a memorizar, como es en el caso de los docentes con menos tiempo de servicio, sin embargo, si lo que se quiere es despertar en los alumnos el deseo por aprender, entonces se hará uso de estrategias que involucren al alumno para desarrollar su propio razonamiento, de ahí lo lúdico y dinámico. En las que el docente también se divierte en conjunto con los alumnos *“y bueno yo también me divierto con ellos, porque el tiempo se me pasa así (hace señales de rápido con los dedos) cuando me doy cuenta ya es hora de salir” (Profesor Juan, entrevista 2, 2015, p.20).*

La enseñanza referida a ser transmisor se contradice con la idea de ser un facilitador del aprendizaje, ésta discrepancia tiene que ver con las experiencias vividas y acumuladas que han ido recuperando los docentes a lo largo de su vida personal y profesional y que recaen en un saber experiencial que en términos de Tardiff (2010) tiene que ver con el desarrollo de saberes específicos que brotan de su experiencia, *“de su trabajo cotidiano”* y que se *“incorporan a la experiencia*

individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser". Se puede decir que en el caso de los docentes con menos años de servicio la experiencia se deriva de su paso por la escuela y se concreta en la manera en que le enseñaron otros docentes, es decir, la enseñanza más técnica y mecánica.

Mientras que el caso de los docentes con mayor tiempo de servicio también se basa en la construcción que ha hecho a lo largo de su vida sin embargo, su experiencia no se reduce a cuando fue alumno sino que va más enfocada a la experiencia que le ha brindado su desempeño profesional caracterizando de esta manera la enseñanza como ser facilitador del aprendizaje, así se puede interpretar que en el caso de la profesora Teresa y del profesor Juan que la experiencia les ha permitido ir perfeccionando su desempeño profesional.

Esto hace referencia a un saber experiencial basado en la cotidianidad del aula y del cual según Heller (1998) denota un saber cotidiano:

El saber sobre el que se basa el pensamiento del particular –es decir, el pensamiento cotidiano- no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores. (...) Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. (p.333)

En este sentido, la experiencia que el docente ha tenido le ha permitido afrontar su tarea de enseñar y *"encontrar su puesto en el mundo dado"* lo que se refiere a conducir y direccionar su desempeño profesional, que en este caso tiene que ver con esa *"experiencia acumulada"* de la cual se retoman aspectos significativos para facilitar la tarea de enseñar.

5. Para enseñar se requiere ser guía y amigo: "ser un compañero, un amigo, alguien que se interesa por ti"

Todos los docentes aquí entrevistados buscan configurar su enseñanza desde una perspectiva humanista la cual le permite visualizarse como un guía lo que permite desde esta premisa ayudar al alumno, sin embargo, para fungir la enseñanza desde esta perspectiva es importante ser un amigo, de ello dan cuenta en el siguiente fragmento de entrevista:

Profesor Fernando: pues yo considero que el papel del profesor en este proceso es importante, pues somos una guía, el simple hecho de que la educación se da desde casa, nosotros solo damos conocimientos para que el niño sepa más de su entorno social, cultural, y demás, pero más más yo creo que la palabra es guía somos una guía para los niños (Entrevista 1, 2015, p.1-2).

Profesora Jessica: pues el papel del profesor es poder enseñar a alguien, poder ayudar a alguien, en aspectos que no, bueno que se le dificulten o que no conoce...y poder enseñarles es también guiar al alumno (Entrevista 3, 2015, p.26).

Profesor Juan: bueno pues uno como maestro cuando trabajas bien, el tiempo se te pasa rápido, te diviertes con ellos, aprendes con ellos a mí me gusta...yo les platico mucho a los niños, entrando, entrando yo les platico no se de historias de mi pueblo, de las noticias que están saliendo en el mundo actual, todo eso los estoy interesando más, y les gusta a los niños o sea de ciencias, de astronomía, lo que yo veo vengo y se los platico y me gusta estar con ellos y me gusta platicar...(Entrevista 2, 2015, p.14).

En este sentido, la idea que tienen todos los docentes entrevistados sobre la enseñanza se relaciona con ayudar, enseñar a los alumnos platicándoles y divirtiéndose al mismo tiempo, pues continúan diciendo que un profesor es *“un compañero, un amigo, alguien que se interesa por ti, sin pensar en que vas a recibir algo a cambio no, bueno para mi creo que es así, un compañero un amigo y que es lo más importante”* (Profesor Fernando, entrevista 1, 2015, p.5).

Ya que la importancia que tiene para el docente ser un amigo tiene que ver con establecer una relación de confianza con el alumno, además de que esto permite desde una visión humanista interesarse por el otro, ayudarlo y divertirse a la vez, haciendo del proceso de aprendizaje un momento más fraternal en el que ambos se mantienen informados y en constante comunicación. Así, el ser un amigo

involucra contarles historias a los alumnos, por lo que es común que el profesor Juan inicie su clase narrando a sus alumnos una leyenda:

Alumnos: profe, cuente una historia...

Profesor Juan: pero luego ustedes van a contar una, esta historia me la conto mi mamá (...) y me daba mucho miedo cuando me la contaba, me conto una vez que un tío que se llama Felipe se fue a tomar con sus amigos a un arroyo de Atlapexco, pero abajito esta una ladera y ahí corre un arroyo, saben lo que es un arroyo verdad

Alumnos: si es como un río

Profesor Juan: si es como un río pero, ¿es un arroyo igual a un río?

Alumnos: no

Profesor Juan: ¿es más grande o más chico?

Alumnos: más chico

Profesor Juan: si más chico verdad, su caudal es más pequeño, pero cuando crece es más peligroso que un río porque lleva muchísima fuerza (...)

El maestro Juan en forma de diálogo termina contando la leyenda de la llorona. (Observación 11, 2015, p.137)

Esta actividad mantiene a los alumnos atentos e interesados en lo que el docente les está contando, al mismo tiempo que éste trata de involucrarlos al preguntarles si *“saben lo que es un arroyo”*, esto dirige a los alumnos hacia una comprensión de lo que él les está contando y permite dar cuenta al docente de las nociones que los alumnos tienen sobre el tema, captando así su atención, de este modo se observa que el docente trata de divertir a los niños, brindarles confianza para que poder expresarse y comunicarse, esto también se hace explícito en el siguiente fragmento de observación:

Profesor Fernando: (...) El docente se sienta en su escritorio, algunos alumnos se le acercan y platica con ellos sobre películas, otros platican de que fueron a un balneario, mientras una niña se acerca y lo abraza (...) otra niña llega y lo abraza, le agarra los cachetes, el docente continua sentado en su escritorio, Mauricio se acerca y también lo abraza se recarga de él, está en su escritorio rodeado de algunos niños. Se levanta a revisar cómo van los demás y otros niños se levantan y lo abrazan (Observación 2, 2015, p.64)

Esto da cuenta del esfuerzo del docente en ser un amigo que brinda a sus alumnos la seguridad de poder hablar con el profesor de otros temas que no tienen que ver con los aprendizajes esperados pero que le confieren una cercanía con sus alumnos. A lo que se suman las actividades de relajación que le permiten ejercitar los hemisferios del cerebro y descansar la mente un poco, por ejemplo cuando propone que se levanten de sus asientos para realizar la actividad denominada el “abecedario mágico” la cual consiste en escribir el abecedario en una hoja de papel bond, cada letra tiene escrita una indicación. El abecedario fue pegado por el docente a un lado del pizarrón. En esta actividad se interrelacionan las letras con movimientos de los brazos, por ejemplo si debajo de la B está escrita la D indica que se levanta el brazo derecho o si estuviera la letra I debajo de la G indica que es el brazo izquierdo y si está escrita la J indica que deben ser los dos brazos, por ejemplo:

Profesor Fernando: Bien párense vamos a repasar el abecedario (...)

Alumnos: Algunos niños lo hacen bien y otros siguen equivocándose, los que se equivocan se van sentando, así lo hacen hasta que lo hacen todas las filas, mientras hacen esta actividad los niños permanecen atentos y en silencio solo se escuchan las voces de los niños que están diciendo el abecedario... (Observación 2, 2015, p.67)

Esta es una actividad en la que los alumnos se levantan de su lugar y parados, van haciendo ejercicios con sus brazos, esto al ritmo de la pronunciación del abecedario, actividad que es coordinada por el docente, lo cual corrobora la intención docente de hacer menos aburridas las clases, pues a los niños les agrada y se mantienen interesados en su realización.

El ser guía y amigo puede relacionarse con los saberes morales, sociales y filosóficos “sobre cómo pueden y deben interrelacionarse las personas, sobre el desarrollo y la reproducción de las clases sociales, sobre la aplicación del saber en la sociedad, o sobre la verdad y la justicia” (Carr y Kemmis, 1988, p.10) saberes que implican pensar de una determinada manera los valores humanos inclinando a los docentes hacia una perspectiva humanista de ver a la enseñanza, en su relación construida con sus alumnos.

Hasta aquí algunos saberes que sobre la enseñanza han construido estos cuatro maestros, donde se advierte que un referente que utilizan es el haber sido alumnos, con sus añoranzas del buen maestro, idealizando en ocasiones ciertas prácticas que ellos en su papel de alumnos les resultaban gratificantes. Otro referente también presente es la experiencia profesional donde recurren a principios pedagógicos, a recuperar el enfoque de la asignatura que trabajan, a utilizar el enfoque lúdico, etc. en un esfuerzo de articular una práctica congruente con lo que se les demanda en planes y programas pero también, hay un afianzamiento de asumir ciertas estrategias porque son las que en su experiencia profesional les han venido funcionando para lograr que sus alumnos aprendan, se trata entonces de saberes profesionales sobre la enseñanza que tienen como base principal su propia experiencia en el campo.

CAPÍTULO II

LA REDEFINICIÓN DE SABER ENSEÑAR A PARTIR DE LAS DEMANDAS SOCIALES, POLÍTICAS Y PROPIAS DEL DOCENTE

El saber docente sobre la enseñanza se ve reconfigurado a partir del contexto social y político que envuelve al escenario educativo, al plantear nuevos desafíos y demandas a la labor del docente. Tardiff (2010) plantea que el saber profesional del docente se ve mediado por una cuestión social, así:

su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización: universidad, administración escolar, sindicato, asociaciones profesionales, grupos científicos, instancia de certificación y aprobación de las competencias, Ministerio de educación, etc. En suma, un docente nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional. Al contrario, ese saber se produce socialmente, es el resultado de una negociación entre diversos grupos. En ese sentido, lo que un “profesor debe enseñar” no constituye, por encima de todo, un problema cognitivo o epistemológico, sino una cuestión social. (p.11)

Desde la visión de Tardif (2010), el conocimiento que el docente posee sobre lo que debe enseñar es un saber de naturaleza social, pues no es definido por el docente individual sino que se produce a partir de las demandas del medio en el que se desarrolla profesionalmente como es en este caso, los medios de comunicación, los padres de familia y la política educativa.

En este sentido cabe considerar que el saber construido sobre la enseñanza está relacionado con las representaciones sociales que va tomando el profesor de las demandas que se le van presentando en el momento en que se va desarrollando su práctica, siguiendo a Moscovici (1986) esto se da por una intercepción entre lo psicológico y lo social, es decir, la estructura de los saberes e incluso de las nociones, concepciones e ideas que posee el docente se desarrollan en lo cognitivo del pensamiento, y se reconfiguran a partir de las pautas establecidas desde la propia experiencia, es decir, de lo que se vive día a día y de lo que se ha vivido el docente a lo largo de su historia de vida personal y profesional. En este marco, es necesario entender la representación social como

una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1986, p.434).

Para el docente, la enseñanza se va moldeando según estas representaciones y de las cuales se van construyendo saberes que definen una

práctica, un comportamiento, siguiendo a Moscovici se hace así evidente la realidad física y social permitiendo percibir a cada docente desde el medio en el que se desenvuelve una alienación de cómo debe desempeñarse según las necesidades de la sociedad.

En concordancia con lo anterior, este capítulo presenta los saberes docentes que el maestro reconfigura sobre la enseñanza a partir de las demandas sociales que le plantea la política educativa, los medios de comunicación, los padres de familia y las propias; demandas que lo obligan a replantear la enseñanza para un sentido que no siempre responde armónicamente a lo asumido por su experiencia personal y profesional.

1. La enseñanza redefinida desde la política educativa: “por pensar en la evaluación dejo atrás las estrategias lúdicas y a poner trabajitos”

Otro aspecto que caracteriza al oficio de enseñar es la política educativa¹⁰, y que hoy en día se ha reestructurado mediante el establecimiento de la nueva reforma educativa en México, y a lo cual los docentes mencionan que es un aspecto decisivo para saber desempeñarse y que afecta el rendimiento del profesor en las aulas. Al respecto dicen:

Profesor Juan: Bueno es que la mera verdad ahorita me estoy enfocando al examen a estudiar, (...) llego a la casa y a estudiar, ahorita nada mas así, con dolor y pena, llego (hace referencia de que llega al salón y les dice a sus alumnos) y saben que van hacer nada más este trabajito, (...) mi examen es el sábado, ya que se acerque más la fecha es lo que voy hacer, poner un trabajito mientras estudio para el examen (Entrevista 2, 2015, p.21)

¹⁰ Política educativa es un proceso institucionalizado asociado a promover la calidad educativa. Las líneas de políticas públicas en materia educativa se elaboran mediante el dialogo entre distintos actores, así como de las demandas y presiones de la sociedad y propias realidad educativa. De acuerdo con Murillo (2007) una escasa presencia de uno de estos sectores genera distorsiones y graves consecuencias

Profesora Teresa: ahorita dicen que los que no lo hicieron no importa que tienen que evaluarse, aunque no hayan entrado, yo créame que ya tengo un peso de encima, porque ya lo presente, porque ya mi trabajo lúdico lo dejaba porque tenía que estar estudiando, ya lo sentía así, y me estresaba aquí con los niños, no rendía igual por la preocupación, y ahorita yo sentí que se me cayó una tonelada de preocupaciones, independiente de como evalúen o no, nos dan resultados en mes y medio (Entrevista 4, 2015, p.38,39,40)

En los fragmentos anteriores los docentes hacen mención de que la evaluación¹¹ afecta el rendimiento en las aulas, ya que cambian su forma de trabajo con los alumnos por estar estudiando, “*saben que van hacer nada más este trabajito*”, también afecta porque se mantienen estresados en las clases y preocupados dejando a un lado el “*trabajo lúdico*”. La enseñanza del profesor, entonces, se limita a estudiar para una evaluación, manteniendo en pausa el ser facilitador del aprendizaje.

Profesor Juan: yo ahorita si me conformo con conservar la clave porque ahorita como que están tapando esto no, dicen debes echarle ganas porque vas a ganar más, pero no se están dando cuenta que si lo repruebas te van a quitar la clave, yo siempre he dicho no hay que ser conformista, pero en este caso sí y ya si se dan las cosas pues ganar un poquito más, pero si es muy difícil, el examen viene muy difícil, tenemos que hacer una planeación argumentada¹², te van a dar el aprendizaje esperado, a partir de ese aprendizaje tú vas a ver de qué bloque es que componentes curriculares, bloque, producciones del proyecto, y tus estrategias base, no te vas a apoyar en ningún libro, o sea, para planear en tu casa ves los libros, ves los apartados y vas ahí planeando, acá no, tienes que redactar y argumentar porque pones esta estrategia, para que te va a servir, porque, no nada más es de ponerle por ponerle (Entrevista 2, 2015, p.22)

¹¹ Evaluación del desempeño docente: Según la reforma educativa impulsada por el Presidente de la República Mexicana Enrique Peña Nieto, publicada el 26 de Febrero del 2013 en el Diario Oficial de la Federación, en la cual se inscribe la evaluación del desempeño docente como primordial para mejorar la calidad de la educación, teniendo su fundamento legal en el artículo tercero constitucional, y reglamentada por la Ley General del Servicio Profesional Docente. La cual tiene el objetivo de conocer y comprender los avances y problemáticas que enfrentan los Docentes en su práctica educativa, y sólo tiene sentido si es considerada para revisar y reflexionar sobre lo que sucede en esa práctica; además para contrastar el desempeño con el perfil que debe tener un Docente, identificar fortalezas y aspectos por mejorar en su quehacer cotidiano, y poner en práctica distintas acciones de formación, asesoría y acompañamiento.

¹² La Planeación didáctica argumentada refiere a un ejercicio en el que el docente de Educación Primaria analiza, justifica, sustenta y da sentido a las estrategias elegidas para su intervención en el aula; asimismo, dicho ejercicio debe contener una reflexión del docente acerca de lo que espera que aprendan sus alumnos y la forma en que se evaluará lo aprendido.

En el fragmento anterior, el profesor hace referencia a la preocupación que vive al enfrentarse a la evaluación del desempeño docente, y a las incongruencias que existen al elaborar una planeación en la comodidad de la casa y otra muy diferente al redactarla para una evaluación en un contexto diferente y carente de herramientas que son necesarias para *“argumentar porque pones esa estrategia”* *“no nada más es ponerle por ponerle”*. Por otra parte, hay docentes que opinan:

Profesora Jessica: pues yo digo que a la vez está bien, porque igual hay muchos maestros que ni siquiera tenían el perfil y estaban frente a grupo (Entrevista 3, 2015, p.29)

Profesor Fernando: mira yo digo que está bien, mira si el maestro hace lo que tiene que hacer realmente no tiene nada a que temer, el detalle es la manera en que lo están haciendo, mire profe va a ser evaluado, ah sí ok, pero sabemos que por la informática o un trabajo así, se puede manipular tu información, fácilmente lo que tu respondiste para que truenes el examen, y por mucho que te digan que no va hacer así, o sea tu sabes que aquí, en México y en muchos lados siempre van a existir las formas y personas que te quieran dar en la torre, lo que quiere el gobierno es deshacerse de muchos maestros por todas las tonteras que ha hecho y como ya no tienen ese financiamiento para tantos maestros, ahora si quieren empezar a cortar cabezas yo siento que está mal porque los maestros que realmente quieren hacer algo no los bajan de que son unos vándalos o que son unos huevones, porque dejan a los niños sin clases (Entrevista 1, 2015, p.10)

En los comentarios anteriores, es palpable la diferencia de postura que manifiestan según su experiencia profesional, de modo que los maestros con mayor años de servicio y que se enfrentan al desafío de la evaluación docente la miran amenazante, estresante, atribuyéndole un factor de desgaste que afecta seriamente la enseñanza *“Por pensar en la evaluación dejo a un lado las estrategias lúdicas y a poner trabajitos”*. En tanto, los docentes que recién ingresan al sistema miran a la evaluación docente como saludable para lograr que los docentes preparados estén frente a la docencia, plantean que existen vicios en el sistema que se vienen acarreado desde hace tiempo pues *“hay muchos maestros que ni siquiera tenían el perfil y estaban frente a grupo”*, *“si el maestro hace lo que tiene que hacer realmente no tiene nada a que temer”*.

En este sentido, el oficio del docente se reconfigura al encaminarse a cumplir con una evaluación que no le permitirá ser mejor en su desempeño profesional según narran los docentes en los fragmentos de entrevista anteriores, pero si le permitirá conservar su clave, es decir, mantener una estabilidad económica aunque exista un estrés que afecta directamente a la práctica docente y que impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los saberes que movilizan los docentes al construir esta imagen social sobre el oficio de enseñar está determinada por la política educativa, y que son adquiridos a través del saber experiencial y contextual que le brinda el haber sido evaluado, un proceso que ya vivió y por otra parte un saber de sentido común sustentados según Carr y Kemmis (1989) por las opiniones de lo que viven día a día los maestros, pues en ellos prevalece una opinión, un dato que siempre resulta suficientemente argumentado, ni explicado; un sentido común de lo que han escuchado pero que no se ha sometido a discusión crítica.

Con lo anterior, es fácil advertir diferencias entre los saberes que tienen los docentes según su experiencia las cuales se enmarcan en una serie de separaciones o coyunturas sobre el pensamiento de los profesores y que concuerdan en nociones paradójicas en ocasiones, pues se contraponen y contradicen unas con otras.

2. El saber enseñar replanteado desde el enfoque informativo de los medios de comunicación y su influencia en la percepción social de la imagen del docente: “los medios distorsionan la imagen de un buen profesor, eres malo, flojo, gana mucho dinero sin hacer nada”

La influencia de los medios de comunicación es de gran importancia ya que en su gran mayoría determinan una parte de la ideología de las personas presente en ideas, costumbres, creencias, conocimientos y hábitos que se desarrollan en una sociedad. Por lo tanto, a partir de ellos se crea o se recrea la imagen social de

alguna institución o de una persona o de un actor social y que en este caso es referida al hacer del docente.

Así para los docentes investigados la imagen social de lo que significa ser docente se construye, en buena parte, a través de los medios de comunicación y por otra a partir de las demandas de los padres de familia. Los medios de comunicación definen un imaginario social sobre lo que debe ser un profesor y que a través de su divulgación se convierte en una demanda colectiva con la cual el docente tiene que lidiar. Lo que dicen al respecto los docentes es lo siguiente:

Profesor Fernando: pues la verdad ahorita los medios de comunicación son malos, para empezar la televisión, el radio ya están bien manipulados por el gobierno (...) entonces la imagen del docente que los medios difunden por decirlo así, es que tienes que ser casi casi niño, entonces si no cumples con enseñarles o caerle bien al alumno o al padre de familia pues ya eres malo, flojo, bueno se distorsiona la idea de ser un buen profesor, aquí por ejemplo los papás nada más te están checando haber que haces bien o mal para decirte, pero te digo, o sea, no ven lo que hay atrás (Entrevista 1, 2015, p.5)

Profesor Juan: (...) hay noticieros que tachan al maestro de que gana mucho dinero sin hacer nada, eso repercute en la escuela por ejemplo aquí el buen maestro se olvida en pocos días, si tú le echaste ganas, pero si tú te sales el día de mañana te olvidan así de fácil, no hay un reconocimiento a bueno “la escuela le está echando ganas” eso no lo reconocen, pero si hay alguna fallita entonces ahí está, por una sola fallita que tenga ahí está, pero todo lo bueno que tú haces no lo ven, no te lo reconocen, yo siento que no hay reconocimiento por parte de los padres hacia la escuela no hay y de los medios tampoco, (...) puesto que los papás son muy apáticos, o sea no externan lo que ellos sienten, yo les presente algunos formatos de tareas y participaciones, todo eso y únicamente “si está bien”, o sea, no dicen “maestro muy bien” o sea no, pero tantito y no le echas ganas o no llevas un control de tu grupo y “maestro ¿qué está pasando?” luego, luego, pero un reconocimiento de algo que estés bien o que estés haciendo bien, no te lo hacen (Entrevista 2, 2015, p.19,23)

En los fragmentos anteriores, los medios de comunicación según los docentes devuelven una imagen sobre la enseñanza negativa *en la que se exige al profesor ser “niño”, “enseñarles” o “caerle bien al alumno”*. Imagen que es absorbida por los padres de familia lo que hace que se esté vigilando a los docentes y no reconocerles su trabajo pues se les etiqueta de ser “malos” o “flojos”, pues *“el buen maestro se olvida en pocos días”*. En cambio si el docente comete un error o

una “fallita” el papá la toma en cuenta para cuestionar al profesor “maestro ¿qué está pasando?”.

Estas demandas y críticas recaen en la imagen del docente que se difunde a través de los medios de comunicación configuran un imaginario colectivo pues se adopta a tal grado que las exigencias determinan algunas conductas del profesor “eres malo, flojo, bueno se distorsiona la idea de ser un buen profesor” “gana mucho sin hacer nada” y que parten de estas opiniones que circulan en los medios de comunicación y que a su vez se van tejiendo en diversos grupos sociales a los cuales un individuo está inmerso, como son en este caso los padres de familia.

Profesor Juan: (...) aquí me está costando mucho pero por eso, porque los papás quieren ver la libreta de sus niños llena de puro cuestionario, que el niño venga y llene sus libros sólo así están contentos, y yo se lo he dicho al director que me cuesta mucho trabajo, siempre había trabajado yo con razonamiento, con problemas de matemáticas de enlace, olimpiadas...aquí mi práctica ha cambiado por los papás, yo siento que influye porque este, aquí si te la pasas con un problemita, “a ver qué hiciste todo el día, nada más esto” y al rato vienen los problemas, “profe” y ellos no entienden, tu les explicas y bueno a ver “con este problemita yo avance en el razonamiento de su niño” pero ellos no lo entienden ellos quieren que lleven su libreta llena y ya ha cambiado, si quieren eso pues órale, pero he dejado atrás el razonamiento un poco (Entrevista 2, 2015, p.16)

En el relato anterior, da cuenta de las exigencias de los padres de familia han influido en la manera de enseñar a los alumnos, ya que se les da gusto “quieren que lleven su libreta llena” “pues órale” dejando a un lado actividades que involucran el razonamiento, sin embargo, “solo así están contentos”. Esto nos lleva a mirar un nuevo saber que tiene que ver con la participación de los padres de familia, el cual es abordado a continuación.

Es un saber que puede clasificarse como experiencial (Tardif, 2010), en tanto lo adquieren en relación con su propio trabajo y se incorpora a su experiencia en formas de “ser” y de “hacer” para responder a lo que se les demanda de manera que no les resulte tan frustrante o incómodo. En este sentido, la enseñanza del docente se modifica y se adapta a partir de “condiciones sociales concretas”, lo que lo lleva a aprender a usar esas peticiones a su favor apropiándose de la

construcción social de lo que significa ser docente y que se adapta a las exigencias de la sociedad. Que en este caso son los padres de familia quienes demandan un determinado papel del docente que no siempre coincide con lo que el propio maestro asume, pues en los términos de Heller (1998):

Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Este mundo se le presenta ya “constituido” y aquí él debe conservarse y dar prueba de capacidad vital. El particular nace en condiciones sociales concretas. Ante todo debe aprender a “usar” las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. (p.21)

El docente, en tanto hombre particular, se enfrenta a un “mundo ya existente”, es decir, a una imagen social sobre su propio quehacer ya determinada y que se dirige de manera concreta a actuar según las demandas que se le solicitan, por lo que tiene que apropiarse de formas, usos y expectativas construidas en relación a su papel de enseñar.

3. Saber enseñar replanteado desde la participación de los padres de familia: *“aquí mi práctica ha cambiado, por los papás porque quieren ver la libreta de sus niños llena”*

Los docentes durante la enseñanza han construido un saber acerca de la participación de los padres de familia el cual se dirige desde dos cuestiones, una que tiene que ver con el deber ser y otra con el ser. De tal manera que esta noción de la participación de los padres se configura a partir de lo que el profesor demanda que sea y con lo que hace para promoverla.

Ellos consideran que los padres de familia deben tener una participación activa, cooperativa y de trabajo en conjunto con el profesor, favoreciendo el trabajo de enseñanza que este hace, además de enriquecer el desempeño del alumno en clases, reafirmando su aprendizaje. El ser de la participación de los padres tiene

que ver con lo que acontece en la realidad de las aulas, la cual se considera como apática y en algunos casos de oposición al trabajo que realiza el docente. Ya que no hay mucho interés por parte de los padres en las propuestas que hacen los profesores, pero si hay respuesta cuando se trata de desprestigiar su labor y de hacer crítica de ella, por lo tanto, el saber sobre la participación de los padres de familia está concebida como una circunstancia que afecta el logro de los aprendizajes en su totalidad y la dirección que toma la enseñanza misma aunque esta no en su totalidad, ya que el oficio de enseñar requiere del apoyo de los padres para enriquecer las actividades que se proponen en clases y que según los docentes entrevistados se continúan en casa.

Los docentes asocian esta participación de los padres de familia como un refuerzo a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por una parte, conciben que la situación familiar repercute en el aprendizaje de los alumnos y por la otra se relaciona con la enseñanza en el sentido de que el docente necesita del apoyo de los papás para retroalimentar el aprendizaje que se ve en clases y que tiene que ver también con el cumplimiento por parte del papá, de proporcionar material didáctico o de revisar tareas. Al respecto los docentes dicen:

Profesor Fernando: pues cuando yo pido trabajar en equipos fuera de la escuela no se puede trabajar con ellos en equipo por esa razón, que son un poquito conflictivos los papás (...) ellos en primera deberían de apoyar a lo que es a sus hijos al 100% (...) para que pues el niño haga lo que tiene que hacer y sea más significativo el aprendizaje (Entrevista 1, 2015, p.2)

Profesora Jessica: (...) ahorita he tenido el problema de que solicito algún material y no cumplen, ahorita en la segunda junta voy hablar con ellos de eso... porque pues deberían de participar todos, (...) que revisen sus cuadernos, si llevan tareas, si llevan alguna nota que estén al pendiente (Entrevista 3, 2015, p.28)

Profesor Juan: (...) no tienen el apoyo de los papás, y en la primera reunión les dije “es el compromiso de ustedes, las tareas es compromiso de ustedes” mi compromiso es cuando están aquí trabajando conmigo, pero cuando están trabajando en sus casa es compromiso de ustedes y no lo están cumpliendo, (...) como que descuidan mucho a sus hijos y pues eso afecta en el aprendizaje de los alumnos (...) (Entrevista 2, 2015, p.18)

Profesora Teresa: (...) no tengo apoyo de los papás, ya me di cuenta de que no, esos niños deberían estar leyendo si me hubieran hecho caso desde el primer día que tuve la junta pero no lo hay, cuatro meses y no leen, unos leen pero entre

comillas porque deletrean, yo puedo hacer muchas cosas pero no se va a obtener sin su ayuda (...) (Entrevista 4, 2015, p.36)

En los fragmentos anteriores los docentes hacen mención de una condición deseable sobre la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos, la cual contempla según los profesores *“apoyar a sus hijos al 100%”, “que revisen sus cuadernos”, “las tareas es compromiso de ustedes”, “que estén al pendiente”,* se concuerda que el apoyo por parte de los padres es poco y que en su mayoría no cumplen con los acuerdos que se toman en las reuniones de grupo esto afecta y repercute en el aprendizaje de los alumnos *“esos niños deberían estar leyendo si me hubieran hecho caso desde el primer día que tuve la junta”*. Y continua diciendo una maestra:

Profesora Teresa: hay un proceso que siempre les pedimos a los papás con respecto al acompañamiento en la lectura de sus hijos, se llama lector acompañante, (...) apoyar en las tareas, apoyarlos en la investigación de textos utilizando las tecnologías (...) que no olviden la práctica del cálculo mental en casa, utilizando cualquier estrategia, a los papás así les digo hasta dando una vuelta a la manzana con brinquitos ese es un cálculo mental, siempre lo cognitivo, pero algunos lo hacen otros no, muy difícil, aquí en un principio había niños que no sabían lo que era el cálculo mental se les hacía muy complicado, les decía 10 más 6 más 5 y unos si pero otros no, (...) pero si es difícil que lo hagan y si me ayudarán los papás sería una gran ayuda para este proceso, pero no, no les interesa (Entrevista 4, 2015, p.37)

Entonces desde la visión de los maestros, el quehacer del docente debe estar acompañado y reforzado con la participación de los padres de familia *“yo puedo hacer muchas cosas pero no se va a obtener sin su ayuda”,* esta ayuda comprende el realizar actividades con los niños como lo menciona la profesora en el fragmento de entrevista anterior, el cual está enfocado a repasar el cálculo mental, leer con los hijos o ayudarle a buscar información.

Existe la apreciación desde la visión de los docentes investigados de que la colaboración de los padres depende del contexto social y particular en que viven las familias, al respecto dicen:

Profesor Fernando: bueno pues el hecho de que hay muchas mamás solteras (...) y pues luego si se ve un poco aquí dentro del salón, porque esto repercute en el aprendizaje de los niños y pues además que los papás luego entre ellos llegan a tener choques (Entrevista 1, 2015, p.2)

Profesor Juan: bueno he platicado con algunas mamás y la mayoría es porque trabajan, las mamás trabajan, llegan 10:00 o 11:00 de la noche imagínate ya para ayudarle al niño, son comerciantes, son mamás solteras, una mamá dice que llega hasta las 10:30 de la noche y me ha fallado mucho con tareas, yo siento que es por eso, otra y las que están con ellos, por ejemplo el 20 % no le entienden a lo que yo les dejo pero bueno yo les digo a ver si están con ellos hagan la tarea, aunque no le entiendan si los están presionando se supone que yo ya les explique aquí, no es una tarea que nada más la deje así por así, no siempre les explico, "ya le entendieron" haber entonces llévense de tarea para que lo repasen, él niño ya lo debe de saber, con ustedes nada más lo presionen para que estén ahí, ¡has la tarea!, con eso me están ayudando...aquí la mayoría es de secundaria, por mucho dos tres llegan al bachillerato. (Entrevista 2, 2015, p.18)

En este sentido cabe considerar que la escuela se encuentra ubicada en una comunidad en la que la mayoría de sus habitantes se dedica a la crianza de ganado y al comercio. Por lo tanto los jefes de familia tienden a salir constantemente y como relatan los docentes, la mayoría son madres solteras que trabajan y llegan muy noche ya cuando el hijo ya está durmiendo, lo que supone que el cuidado de los niños muchas veces está a cargo de los abuelos.

También destacan que otro factor que limita la enseñanza es la falta de preparación académica por parte de los padres *"no le entienden a lo que yo les dejo"*. Aunque está no es una barrera ya que la expectativa del profesor es que el padre de familia apoye al alumno estando pendiente de que haga la tarea *"nada más lo presionen para que estén ahí, ¡has la tarea!"*. Entonces la expectativa que los docentes esperan de los padres de familia están enfocadas a colaborar con actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en casa, sin embargo, el siguiente diálogo da cuenta de que existe, en la realidad, poco apoyo, pues al respecto dice una profesora:

Profesora Teresa: entonces mire con las estrategias que he estado adecuando, con los elementos que consideraba que me iban a favorecer el avance de estos niños (...) dejo trabajo en casa y realmente no hay apoyo en casa, no lo hacen, le quiero decir maestro que Francisco que me leía dos por minuto, ahora lee cuatro palabras por minuto, no es un gran avance de verdad las mamás en general están muy

apáticas maestro, no cumplen con materiales, no cumplen con tareas, (...) me es complicado eso, porque son muy irresponsables, (...) la mamá de Magali que dijo que estaba dispuesta, que le iba apoyar en casa pero no es verdad, le pregunto cuántas veces ha leído en casa y dice no leo, nada leo. Pero de verdad no sabe el abecedario, (...) (Observación 1, 2015, p.49)

Esto hace referencia a la participación que los docentes desean de los padres y que *“realmente no hay apoyo en casa, no lo hacen”*. Por lo tanto, hay en algunos casos un retroceso y muy poco avance en el aprendizaje de los alumnos. Pues en este sentido la participación que tratan de promover los docentes de los padres de familia, está enfocada hacia contar con el apoyo para los alumnos en su casa, aunque los docentes asumen que la mayor preocupación de los padres está en lo que hacen los maestros no en lo que hacen sus hijos. Al respecto comenta un profesor:

Profesor Juan: (...) aquí me está costando mucho pero por eso, porque los papás quieren ver la libreta de sus niños llena de puro cuestionario, que el niño venga y llene sus libros sólo así están contentos, y yo se lo he dicho al director que me cuesta mucho trabajo (...) aquí mi práctica ha cambiado por los papás, yo siento que influye (...), aquí si te la pasas con un problemita, “¿a ver qué hiciste todo el día?, ¡nada más esto!” y al rato vienen los problemas (...) si quieren eso pues órale, pero he dejado atrás el razonamiento (...) (Entrevista 2, 2015, p.16)

El fragmento anterior nos lleva a mirar como el docente va reconfigurando su forma de enseñar, ya que las exigencias y la poca participación de los padres de familia van determinando el quehacer docente *“aquí mi práctica ha cambiado por los papás”, “solo así están contentos”*.

Profesora Teresa: aquí los papás son muy problemáticos, creen que pueden sacar a todos los maestros nada más porque no les caen bien, porque no hicieron lo que ellos querían, porque no le puso planas a sus hijos, porque creen que son flojos y ni les enseñan nada a sus hijos, son problemáticos, a mí con una cosita de nada ya hicieron una junta y ya me querían sacar, yo la verdad ni quiero ya estar aquí, porque intervino el director, y yo les aclare el mal entendido, pero hubo papás muy agresivos contra mi persona, desde la entrada, yo llegaba y decía buenos días y no contestaban, me veían feo, yo de verdad necesito el trabajo, (...) porque yo entre exigiendo al grupo y los papás se enojaron que no sabía tratar a los niños, después ya no exigía tanto, no pues que los dejaba hacer lo que quisieran, por eso que le sigo como me caracteriza mi forma de enseñar porque si les exijo, pero los papás con nada van a estar contentos, eso sí cuando se les pide su participación para con sus hijos nunca están, no colaboran (Entrevista 4, 2015, p.38)

Esto da cuenta de que la influencia que tienen los padres de familia es determinante en cierta medida de la manera en que el docente va direccionando su forma de enseñar, *“yo entre exigiendo al grupo” “después ya no exigía tanto” “con nada van a estar contentos”*. Este saber según Porlán y Rivero (1998) puede decirse que es del tipo contextual porque es adquirido durante la experiencia que brinda lo cotidiano y en las interacciones de la vida del aula, así frente a situaciones concretas del aula los docentes construyen un concepto de cómo debe ser su enseñanza, y la modifican según las exigencias de su contexto inmediato y en referencia a las críticas y demandas de los padres de familia, sin embargo, este saber del docente sobre la enseñanza que se contextualiza requiere el apoyo y la participación de los mismos padres, la cual necesitan para desarrollar su enseñanza y así lograr el aprendizaje de los alumnos.

4. Saberes docentes sobre el desempeño del alumno: una demanda propia del docente para concretar la enseñanza

Se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje está delineado por dos aspectos, uno es referido a la enseñanza que en este caso es el docente quien la asume y el segundo es el del aprendizaje; que en este caso es atribuido al alumno a quien se le compromete a llevar a cabo esta labor, sin embargo, con esto no quiere decir que la enseñanza sea exclusiva del profesor o que el aprendizaje sólo lo asuma el alumno, sino que es un proceso compartido, es por ello que intercambian sus papeles.

En el marco de este complejo proceso, un saber docente fundamental que se presenta es el construido sobre la participación del alumno, considerado como una demanda propia del profesor el cual redefine su saber enseñar, el cual está organizado desde dos vertientes, en el primero se aborda el desempeño del alumno como receptor de conocimientos, el cual es percibido por los docentes con menos

años de servicio y la segunda concibe al alumno como facilitador de su propio aprendizaje, concebido por los docentes con mayor tiempo de servicio.

Estas dos vertientes se configuran desde un ideal que se ha formado el docente sobre cómo debe ser el alumno, y al cual trata de modelar, de tal manera que aspira a que todos sus alumnos se comporten de esa manera, sin embargo existen cualidades que poseen los alumnos que los alejan o los acercan a este ideal, entonces el docente plantea actividades o estrategias que lo refuerzan y que mantengan a sus alumnos dentro de dicho ideal.

Este alumno ideal que el docente desea alcanzar está relacionado con la posibilidad de llevar a cabo su propia tarea de enseñar, construyendo así este saber desde la cotidianidad siguiendo a Salgueiro (1999) “los sujetos se apropian del saber cotidiano para llevar adecuadamente su propia vida en una época y en un estrato determinado; en este proceso se eliminan aquellos saberes que ya no son necesarios para atender a las necesidades de aquella época y estrato, y se incorporan nuevos conocimientos, necesarios para satisfacer las nuevas necesidades” (p.31).

Por lo que este saber docente sobre el alumno se define a través de la experiencia que brinda lo cotidiano y caracterizado por las necesidades que van aconteciendo durante el desempeño profesional del docente por lo que tienden a irse modificando pues se adaptan a las contingencias que se viven día a día. Siguiendo a Porlán y Rivero (1998), también se pueden clasificar como saberes rutinarios en tanto configuran esquemas de acción imprescindibles para organizar la clase.

4.1 El alumno como receptor de conocimientos: “el niño sería el receptor de todos los conocimientos que nosotros le vamos a dar”

El saber que han construido los docentes con menos años de servicio acerca del alumno en el proceso de aprendizaje se estructura desde un ideal que le permite

dar sentido a la figura de enseñar. Este saber se estructura a partir de la imagen social y las expectativas que se tienen en relación al buen alumno. Así, son los dos maestros más jóvenes los que asumen que el alumno tiene que ser un destinatario de conocimientos, esto con el fin de lograr la enseñanza y por ende el aprendizaje: “*el niño sería el receptor, receptor de todos los conocimientos que nosotros le vamos a dar al niño*”. (Profesor Fernando, entrevista 1, 2015, p.2).

Este ideal que concibe al alumno como un receptor, le permite al docente concretar la enseñanza, entendido en el capítulo anterior como el transmisor de conocimientos el cual cumple con la tarea de “*enseñar para que el alumno aprenda lo que nosotros enseñamos*” (Profesor Fernando, entrevista 1, 2015, p.7). Entonces desde este saber docente se estructura una imagen del alumno, pues para que se pueda enseñar o ser transmisor es necesario tener un alumno “*receptor*”.

Ahora bien, este ideal está caracterizado según los docentes por cualidades que fortalezcan el saber sobre la participación del alumno. Y que también se relaciona con una expectativa de logro que el profesor desea alcanzar y que se fundamenta a través de los aspectos que se creen que le son favorables al alumno para alcanzar este ideal. Algunos de los comentarios al respecto son:

Profesor Fernando: la comunidad estudiantil es muy buena los niños son muy cariñosos, como que tienen bien marcados sus valores eso creo que es bonito, es agradable trabajar aquí con ellos (...) tengo aprendizajes desde kinestésicos, visuales (...) y les encanta algunos hacer manualidades, son matemáticos, escritores y demás (...) yo le veo mucho potencial a mi grupo, es un grupo unido y creo que eso es muy importante que se ayuden entre ellos que no porque uno sepa más que otro va a sentirse mal, sino todo lo contrario que se ayuden y creo que sería como la parte más bonita del grupo que es un grupo unido (Entrevista 1, 2015, p.2)

Profesora Jessica: que tienen una buena memoria, todo lo que les doy se les queda, retienen información y aprenden rápido, te digo, les es fácil aprender (...) (Entrevista 3, 2015, p.30)

En los fragmentos anteriores se hace alusión a la caracterización del alumno desde dos posturas que lo configuran la primera tiene que ver con cualidades humanas que tienen que tener los niños como son ser “*cariñosos*”, “*se ayudan entre ellos*” y tener “*bien marcados sus valores*”. La segunda postura tiene que ver con

características cognitivas como tener “buena memoria”, “retienen información”, “les es fácil aprender”, poseen “aprendizajes kinestésicos, visuales”. Entonces, hay dos tipos de cualidades que enriquecen el desempeño del alumno como receptor una que se acerca más a una concepción humana y otra más cognitiva.

Estas cualidades que el docente concibe de los alumnos en referencia al aprendizaje se relaciona con dos tipos de saberes que propone Carr y Kemmis (1989) referidos al saber de sentido común y el popular los cuales tienen que ver con opiniones que se originan a partir de lo que sucede en la práctica cotidiana la cual denota varias cosas, pues por un lado se cree en que la comunidad estudiantil en general es buena ya que son “cariñosos” y tienen definidos sus “valores”, lo cual, hace referencia a un agrado por parte del docente para trabajar con este tipo de grupos.

Las cualidades cognitivas se relacionan a tener alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, lo cual es enriquecedor para que se genere el aprendizaje en el grupo, además es necesario que cumpla con éstas cualidades propias del alumno, por lo tanto, “*tienen una buena memoria, todo lo que les doy se les queda, retienen información y aprenden rápido*”. Memorizar información para que pueda aprender, da sentido a un saber que mira al niño como receptor.

En este sentido, las cualidades permiten alcanzar algunas expectativas de logro que el docente desea obtener en los alumnos, y que se concibe como un “cambio”, en referencia a esto un docente dice:

Profesor Fernando: te puedo decir que ya la mayoría ya me explica algún tema, pero ya con sus propias palabras o sea como que ya se volvieron más reflexivos o más analíticos al hora de decir las cosas, antes pues no (...) yo me acuerdo que antes les costaba mucho trabajo decir algo, yo les preguntaba y pues “es que no sé”, ahora ya lo leen y ya inclusive ya se andan peleando por participar, “yo, yo, yo” entonces yo creo que ahí si ha habido un cambio no, el que ya analizan y reflexionan bien lo que están viendo o lo estoy explicando o lo que ellos están leyendo y me lo dicen con sus propias palabras claro, pero me lo explican (Entrevista 1, 2015, p.11).

Profesora Jessica: el desarrollar su propio conocimiento (Entrevista 3, 2015, p.29)

El saber se relaciona con la expectativa de logro que el docente ha trabajado enfocándose a ir formando alumnos *“más reflexivos o más analíticos al hora de decir las cosas”* superando el *“no se profe”*. Ahora bien, este saber está condicionado por una imagen social de lo que significa ser alumno, esta imagen puede ser positiva o negativa en la que van desarrollando su propio conocimiento.

Esto va de la mano de las cualidades humanas pues lo más sobresaliente según los docentes investigados, es la unión que existe entre los alumnos *“es un grupo unido y creo que eso es muy importante que se ayuden entre ellos”* lo que permite que aprendan también a partir de tutorías entre iguales. Un docente continúa diciendo:

Profesor Fernando: lo que me gusta de este grupo, te lo vuelvo a repetir, es que se apoyan mucho entre ellos un buen, luego me dicen *“profe apoyo a fulanito”* y si mijo pues órale, yo creo que desde ahí es un buen punto a favor de este grupo no, porque así van a poder salir todos (Entrevista 1, 2015, p.11)

El fragmento anterior continua haciendo alusión a la cualidad del grupo *“unido”* que permite apoyarse entre todos y que cumple con el recibir información pues todos comprenderán los mismos conocimientos.

Dentro de este saber sobre el alumno, el docente también visualiza las debilidades o cualidades que presentan los niños y que impiden el logro el proceso de aprendizaje alejándolos del ideal que el docente se ha formado con respecto a sus alumnos y que de alguna manera perturban la expectativa de logro que el docente espera obtener y que se encuentran dentro de las cualidades humanas. Con respecto a este punto, dicen los docentes:

Profesor Fernando: una de las debilidades del grupo es que les falla la participación, bueno no saben decir la respuesta de algún problema (...), estaban callados y es que *“no se profe” “no se”* (...) (Entrevista 1, 2015, p.11)

Profesora Jessica: lo que no deberían de hacer es ser escandalosos, ruidosos, despistados, incumplidos, desordenados (...) no me traen tareas aunque yo les

traiga la información no, ahorita he tenido esa dificultad de que no me traen tareas, con que me trajeran tareas y que acataran las indicaciones que les da la persona que está frente a grupo con eso, o sea que el beneficio es para ellos (...) solo que pues si tengo algunos problemas con mi grupo pero pues son de disciplina y eso, más que nada, y te digo la práctica de valores porque como ya son de sexto están bien destrampados (...) hacen mucho escándalo, son bien ruidosos, mal hablados, no respetan indicaciones y eso (Entrevista 3, 2015, p.29-30)

En estos fragmentos se hace referencia por un lado, a la imagen social positiva del alumno que tiene que ver con el apoyo que dan entre compañeros de clase *“profe apoyo a fulanito”*, por otra parte, la imagen social negativa del alumno como son las debilidades que presentan los alumnos y que no permiten el óptimo desarrollo del aprendizaje siendo un obstáculo para que el profesor pueda llevar a cabo sus clases, estas son referidas a la falta de valores y a que no esté *“destrampado”* es decir, que esté atento y ordenado en la clase, sin embargo, este saber sobre el alumno tiene que ver con lo que debe realizar y no hace o que está haciendo para mejorar.

Entonces el saber que poseen los docentes sobre lo que significa para ellos ser alumno se relaciona también con una baja expectativa de logro que se caracteriza por una serie de cualidades que lo alejan del ideal del buen alumno el cual no debería de ser, pero es, son *“escandalosos, ruidosos, despistados, incumplidos, desordenados”* pues esto no permite que el docente pueda dar su clase y transferir sus conocimientos a sus alumnos dificultándole el proceso de enseñanza que él desea lograr.

Estas nociones se relacionan en un primer momento con el ideal del desempeño del alumno en clases, que es el deber ser cuando dicen que el alumno es el *“receptor de todos los conocimientos que tiene el docente”*, pero ¿qué sucede en el hacer? Es decir, en la práctica cotidiana. Pues bien, en está se refuerza el ser un receptor aunque no en el sentido de contenedor de conocimientos sino en la medida en que capta indicaciones, por ejemplo en una clase de geografía en donde deben identificar regiones climáticas del país e indicar en qué sentido afectan a la vida social y económica de sus habitantes y la solución que darían a la distribución desigual del agua en el territorio mexicano.

Profesor Fernando: El docente les indica a los alumnos las actividades que tienen que realizar a partir de la lectura de su libro de geografía (...) el profesor lee: después de leer la información dice en equipos dividan una cartulina en tres partes por eso les di una cartulina a cada equipo. En cada una escriban, ilustren o dibujen los problemas a los que se enfrenta cada región climática (...) Entendimos o no entendimos (los alumnos contestan moviendo la cabeza o haciendo sí) ¿seguros?

Alumno 1: si (después de 10 minutos, en los que los niños están platicando en sus equipos, pero ninguno hace la actividad. Un alumno le dice al profesor) yo no le entendí profe

Profesor Fernando: haber ya ven, bueno ya voy para allá

Alumno 2: profe yo tampoco le entendí

Profesor Fernando: voy

Alumno 3: yo tampoco profe (varios niños le dicen que no le entendieron de cada equipo, por lo que el profesor pasa a los equipos a explicarles en voz baja lo que tienen que hacer)... (Observación 10, 2015, p.132)

El alumno al ser un receptor, sólo se limita a hacer lo que el maestro le indique, por ejemplo:

Profesor Fernando: bueno hijos, pues manos a la obra no, vamos a elaborar sus maquetas. (...) se levanta a observar la actividad que están haciendo los equipos y les explica en voz baja lo que van a ser) (...) haber no vas hacer así las montañas todas aplastadas eh

Alumno: entonces como

Profesor Fernando: pues como le están haciendo los demás (y se va al siguiente equipo) (Observación 6, 2015, p.91)

Profesora Jessica: a ver ahora van a contestar esta tablita que viene en la página 66

Alumnos: (se levanta un niño que está contestando su libro) maestra pero aquí dice tres cuentos

Profesora Jessica: por eso, es el mensajero de la muerte, el tiempo libre y el otro

Alumnos: no le entiendo aquí

Profesora Jessica: en que no le entiendes a ver (el niño se levanta de su banca y va al escritorio, la maestra le explica los cuadros que están haciendo en su libreta) tienes que describir primero como son los personajes de cada cuento

Alumnos: cuales cuentos

Profesora Jessica: estos (se los muestra en el libro) tienes que leer primero

Alumnos: ay (el niño agarra sus cosas y se va a sentar a su banca) (Observación 9, 2015, p.125)

Con estas actividades, se advierte que la participación del alumno responde a las indicaciones que el docente propone por un lado y por otro lo que demanda

hacer el libro de texto, entonces las indicaciones que el docente da son mecanizadas y sistemáticas. Por lo tanto, el desempeño del alumno es de responder a estas demandas, aceptar y recibir lo que el profesor le dice. Entonces en este sentido, como se mencionó en el capítulo uno acerca de la expectativa que el docente tiene del alumno es que sea amistoso y que acate indicaciones para que pueda llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, dentro de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se contempla el ser cariñoso con el profesor, por ejemplo cuando *“dos niñas se levantan y lo abrazan y le dicen cosas al oído, otra niña se levanta y se pone a platicar con él en voz muy baja y sonríen”* (Profesor Fernando, observación 10, 2015, p.129).

El saber sobre el desempeño del alumno referido a ser un receptor de conocimientos, está determinado desde la cotidianeidad que se vive día a día y en el cual interviene la interacción entre el profesor y los alumnos, de tal manera que está se adapta y se define a partir de lo que el docente espera del alumno, o sea, las expectativas de logro del aprendizaje y de la imagen positiva o negativa que construye de los alumnos. La imagen está delineada por una serie de cualidades que lo alejan o lo acercan al ideal sobre el ser alumno. Ahora bien, el docente en la práctica refuerza este saber.

El desempeño del alumno como receptor está configurado, siguiendo a Porlán y Rivero (1998), por saberes rutinarios en tanto se basan en los esquemas de acción que dirigen el curso de la clase, por ello la necesidad de que el alumno sea receptor ya que para desarrollar la enseñanza desde la perspectiva de transmitir los contenidos curriculares es necesario que el otro haga de contenedor de esos conocimientos. Estos saberes emergen de un saber cotidiano que según Heller (1998) son conocimientos que brinda la vida diaria influenciada por la cotidianeidad que se desarrolla en las escuelas.

4.2 El alumno dispuesto a aprender: “que ellos solitos tomen el gusto por aprender”

El saber construido sobre el alumno dispuesto a aprender lo asumen los maestros con mayor experiencia y al respecto comentan:

Profesor Juan: no únicamente de que descubra o indague conocimientos sino también de aplicador, o sea, que esos conocimientos no únicamente se queden en él sino que los pueda aplicar en la vida cotidiana, que les sirva de algo, que sean funcionales los conocimientos que adquieren aquí en la escuela, la funcionalidad más que nada (Entrevista 2, 2015, p.24)

Profesora Teresa: que sean personas capaces y dispuestas a recibir y buscar información y que está les apoye en su desarrollo y su vida personal, que sean responsables, críticos, que conozcan sobre sus derechos y obligaciones, nada más le cerramos ahí (Entrevista 4, 2015, p.35)

El alumno visto como ser facilitador se refiere a que se interese por descubrir o indagar conocimientos para llevarlos a la práctica, ser “*aplicador*” por lo que los conocimientos que adquiere en la escuela deben ser “*funcionales*”, en este sentido los niños deben ser “*responsables, críticos*” y preguntones, o sea, que siempre están cuestionando al docente para llegar a poseer saberes.

El alumno se mantiene activo todo el tiempo pues está implicado de manera directa en la construcción de su propio conocimiento, los cuales tiene que llevar a la práctica en su vida cotidiana pues estos saberes deben servirle no sólo en la escuela. Entonces lo que dicen los docentes en el fragmento anterior hace alusión a un ideal del saber sobre la participación activa del alumno, que cae nuevamente en el deber ser. Una imagen ideal construida por el docente a través de su saber experiencial y que le ha permitido ir delimitando la figura del alumno desde una noción que le posibilita concretar la enseñanza.

En este sentido, el enseñar para éstos docentes es “*despertar en los alumnos la búsqueda de información, de conocimientos, que ellos solitos tomen el gusto por aprender*” (Entrevista 2 y 4, 2015, p.16-17, 40) entonces a partir de ésta noción se construye su ideal sobre el desempeño del alumno enfocado a construir su propio conocimiento por lo que se conciben como “*facilitadores del aprendizaje*”.

Un saber experiencial basado según Tardiff (2010) en el trabajo cotidiano del maestro en el que surgen saberes en torno al conocimiento de su medio, de sus

alumnos y de sus tareas específicas, de modo que es la propia experiencia docente la que genera y valida los saberes. Un saber que los lleva a considerar a los alumnos como dispuestos al trabajo “*tomen el gusto por aprender*”, al validarlos en su práctica adquieren un saber contextual adquirido a través de las interacciones de la vida cotidiana en el aula.

Ahora bien este saber también cuenta con una serie de cualidades que acercan al alumno a cumplir con este ideal, y que se relacionan con una expectativa de logro que el docente desea alcanzar, dicen los docentes:

Profesor Juan: es que son muy dinámicos te preguntan y siempre están preguntando, esa es una ventaja, porque preguntan porque quieren aprender más, yo siento que es una de las fortalezas, este, pues es un grupo muy compacto, tiene muchas fortalezas no sé, en matemáticas yo siento que si los explotamos ahí te pueden dar más, en matemáticas y en escritura también, pero si este son muy dinámicos y preguntones, están pregunte y pregunte, y eso yo lo estoy aprovechando para enriquecer más su conocimiento, me piden conocimiento pues les doy más (Entrevista 2, 2015, p.14)

Profesora Teresa: con respecto al aprendizaje, que en un 40% tengo alumnos dispuestos al trabajo, con capacidades cognitivas y dispuestos al trabajo, facilitadores del aprendizaje hacia sus compañeros cuando se ocupan como tutores, si porque esos niños si los pongo a tutorear a sus compañeros lo hacen bien apoyándolos como facilitadores del aprendizaje (Entrevista 4, 2015, p. 34)

Estas cualidades que se le atribuyen a los alumnos como “*dinámicos y preguntones, están pregunte y pregunte*”, es una característica usada por el docente para “*enriquecer más su conocimiento*”. Entonces el desempeño del alumno corresponde de esta manera a ser “*facilitadores del aprendizaje*”, ya que se ocupan de dar tutorías a los compañeros que lo necesitan, asumiendo la participación de apoyar a los demás, es decir, entre iguales. Y al respecto continúan diciendo los docentes “*son niños muy dispuestos y muy dedicados al trabajo*” (Entrevista 4, 2015, p.34)

Permitiendo al docente concretizar el aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, existen también cualidades que los alejan del ideal de alumno, las cuales presentan algunas debilidades en el desempeño del niño que no le permiten el

desarrollo y construcción del aprendizaje. A lo cual comentan los docentes lo siguiente:

Profesor Juan: no sé cómo que siento que tardan en aprender en acoplarse a mí en eso, y ya dos tres años ya se acoplan a mí (...) si, con una sola falta se atrasa muchísimo, y sigue faltando, según antes que estaba enfermo, pero yo siento que lo consienten mucho, (Entrevista 2, 2015, p.13,20).

Profesora Teresa: un 20 % son muy distraídos, no podría decir que tienen atención dispuesta porque no soy psicóloga pero son muy distraídos y se preocupan por lo que sucede en su contexto más, que lo que sucede en su propia persona y eso me refiere a que ellos se preocupan más por lo que le sucede a su compañerito que lo que está suscitándose en su propia persona (Entrevista 4, 2015, p.34).

En los fragmentos anteriores, se comentan los aspectos y cualidades de los alumnos que no permiten el logro del aprendizaje y que se alejan del ideal a alcanzar del alumno como facilitador de su propia enseñanza. Entonces estas características tiende a convertirse en una barrera que detecta el profesor en la que sus alumnos tardan en “aprender en acoplarse” al docente y si llegan a faltar “*se atrasan muchísimo*”.

Un aspecto que lo aleja del ideal de ser facilitador del tiene que ver con ser distraídos y preocuparse “*más por lo que le sucede a su compañerito que lo que está suscitándose en su propia persona*”, lo que dispersa su atención y motivación por aprender.

Siguiendo a Carr y Kemmis (1989) estas cualidades que tienen los docentes sobre el alumno han sido una construcción desde un saber de sentido común el cual se basa en las opiniones o suposiciones que se formulan a partir de las interacciones que se viven cotidianamente en la escuela y también de un saber popular el cual permite ver las cualidades que según el maestro lo acercan o lo alejan del alumno ideal, un saber no sustentado por una teoría o estudio que le diga al profesor que así debe de ser.

En otras palabras el docente construye un saber sobre lo que significa ser alumno en relación a la manera de trabajar en el aula enfocado a lograr aprendizajes y tener una capacidad mayor para razonar, ya que cuando comienzan el ciclo

escolar los alumnos tienen deficiencias o debilidades de aprendizaje pero en el transcurso de los días los niños van mejorando, para ello es necesario, según el profesor, que tengan autonomía y disposición para trabajar. Sin embargo, hay niños que se distraen y se preocupan más por otros que por ellos mismos. Lo que lleva a considerar el saber que brinda lo cotidiano, y que en este sentido lleva a mirar las cualidades de los niños que no benefician al trabajo del docente, por ejemplo cuando llegan a faltar, y rompen con la continuidad del trabajo del profesor y al cual se refieren en el siguiente fragmento de entrevista:

Profesor Juan: si faltó dos semanas y le sigue, nombre se atrasó muchísimo ya me leía bien, me leía muy bien (me muestra el libro del niño) ya me leía ya frases, ya me escribía como aquí, no, se atrasó, pero fue un salto hacia atrás, ahora que faltó, pero ¡gigantesco!, esto ya me lo leía (...) me desespero porque retome el trabajo que ya había hecho, y nada más esto de dos meses, o sea todo el trabajo de dos meses en ¡dos semanas se le olvidó! (Entrevista 2, 2015, p.20)

Una inasistencia del alumno representa un gran retraso en cuestión de aprendizaje, debido a que el ideal sobre el alumno se desvincula cuando no hay la misma atención en la casa, lo cual se concibe como *“un salto hacia atrás, ahora que faltó, pero ¡gigantesco!”*. Siguiendo a Tardiff (2010) esta noción sobre el aprendizaje del alumno es un saber experiencial ligado en concordancia a “un saber práctico; su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones peculiares del trabajo” (p.80), es decir, que este alumno ideal se configura a partir de la tarea de enseñar y de las problemáticas a las que se enfrenta el docente al tratar el aprendizaje del alumno.

Esto implica ver el hacer del alumno en la cotidianeidad de las clases. En este hacer diario se refuerza el ideal del desempeño del alumno como facilitador y constructor de su propio conocimiento caracterizado por el apoyo que se da entre los alumnos, es decir, cuando su papel se consiste en ser facilitador del aprendizaje, como lo mencionaban los docentes anteriormente, convirtiéndolos en tutores entre iguales, esto se realiza cuando los primeros niños que terminan su actividad correctamente, ayudan a los que no han terminado, por ejemplo:

Profesor Juan: ¿Quién ya termino?

Alumnos: yo, yo, yo

Profesor Juan: ok pasen a revisar a sus demás compañeros (...) ayúdenlos (Observación 3, 2015, p.70)

En otro momento:

Profesor Juan: los que ya terminaron pueden apoyar a los demás a terminar la tabla (varios niños se levantan a ayudar a sus compañeros), a ver los que ya terminaron pueden ayudar a sus compañeros, sobre todo a los que no vinieron ayer que son Estrella, Cesar, Abigail, Fernando, a ellos sale

Alumnos: sí profe (...)

Profesor Juan: a los que no vinieron ayer ayúdelos, acá a Lluvia ayúdala Juan Manuel

Profesor Juan: ayúdale, haber este Uziel a quien le estas ayudando (...)

Alumnos: un alumno le dice a otro: este de tres cuadros, este también. Le dice a su compañero para que haga su tabla (Observación 7, 2015, p.102)

En este sentido la tutoría entre iguales es un saber curricular presentado “en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar” (Tardiff, 2010, p.30); ya que se relaciona con el principio pedagógico “trabajar en colaboración para construir el aprendizaje” el cual tiene que ver con el trabajo colaborativo según el plan de estudios, “alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (SEP, 2011, p.28), es decir, aprender en interacción con los otros. Además desde la perspectiva del docente, el empleo de la tutoría entre alumnos se desprende también de un saber pedagógico y didáctico, pues orientan la práctica y la acción educativa.

El desempeño del alumno como facilitador del aprendizaje también se asume por una parte como el que enseña a sus iguales, y por la otra de revisar y hasta de coordinar, ya que mediante las tutorías a los que no terminaban o a los que no le entendían, permitía compartir a los otros lo que ya había quedado claro para unos.

La tutoría entre iguales permite también basarse en un saber dialógico, puesto que entre alumnos aprenden a dialogar, compartir e intercambiar conocimientos que fueron proporcionados en el momento de la clase, adquiriendo

así la oportunidad de reforzar las nociones aprendidas al mismo tiempo que se comparten con los otros. Otra manera de reforzar el desempeño del alumno tiene que ver con pasarlos al pizarrón y guiar o coordinar a sus demás compañeros o cuando participan todos de manera grupal para reforzar los conocimientos adquiridos en la lección.

Profesor Juan: haber me van a decir que frutas quieren que pongamos para que a partir de ellas se haga la gráfica de barras sale

Alumnos: sandía, uvas, fresa

Alumnos: plátano, coco Profesor: haber y aquí apenas empieza el trabajo, a ver necesito a un niño aquí que vaya haciendo el conteo

Alumnos: yo profe, yo

Profesor Juan: haber niño o niña, a ver tu (le dice a una niña y le da el plumón) haber pregunta uno, ¿Qué fruta te gusta más?, (...) la niña va contando a la par con el profesor y va escribiendo las respuestas de sus compañeros en el pizarrón (Observación 7, 2015, p.101-104)

Profesora Teresa: Bien ya quedo claro lo que son los símiles

Alumno: si

Profesora Teresa: a ver alguien que me dé un ejemplo

Alumno: yo

Profesora Teresa: a ver Carmen un símil que es

Alumno: comparar una cosa con otra (...) tu cara es como un sol

Profesora Teresa: si

Alumno: yo, tu canto es como el de un pájaro

Profesora Teresa: si...ahora ya entendimos lo que es una onomatopeya

Alumno: si

Profesora Teresa: haber pum

Alumno: maestra, maestra (todos gritan en coro)

Profesora Teresa: que sonido es

Alumno: de una pistola (la maestra propone contarles una historia que contenga onomatopeyas que los niños tienen que ir haciendo el sonido) (Observación 12, 2015, p.155)

Los alumnos dialogan con el profesor sobre el tema, que están tratando, o sea, que realizan las actividades a la par con el profesor, ya que se involucran de manera conjunta con él docente para ir construyendo la dinámica de la clase. En este sentido sale a relucir por un lado la noción de enseñanza que tiene el profesor y por la otra ver al alumno como facilitador de su propio aprendizaje el cual se interesa, se motiva por aprender y razona lo que hace.

Profesor Juan: (...) yo anduve diciéndoles “letra bonita” “letra bonita” porque cuando empecé se las aceptaba así como me la traían pero iban de mal en peor, entonces les dije me las vas hacer más bonita y paso yo a revisarles una es la escritura, otra es el razonamiento hay que estarles repitiendo y repitiendo, preguntándoles para que empiecen a razonar (Entrevista 2, 2015, p.13)

Estas acciones del docente refuerzan por una parte el desempeño del alumno y por la otra le permiten ir modificando aspectos que beneficien las actividades que propone el profesor “*letra bonita*” “*letra bonita*” involucrando el razonamiento al contestar preguntas “*para que empiecen a razonar*”.

El alumno como facilitador del aprendizaje gira en torno a los saberes experienciales, rutinarios, pedagógicos, contextuales, curriculares, de sentido común y populares que ha ido construyendo el profesor a través de su vida personal y profesional, permitiendo formarse de un ideal y a partir de este dirigir a sus alumnos para que logren acercarse a esta idea, sin embargo, hacen mención de que hay cualidades que no refuerzan esta idea, sino más bien que los distancia mucho por lo que plantean actividades que refuercen y fortalezcan este ideal del alumno.

Esta movilización de saberes forma una amalgama sobre el deber ser de lo que es ser alumno en el cual el docente recurre en términos de Tardiff (2010) a un saber plural, es decir, de todos aquellos conocimientos que le han sido otorgados a través de su desempeño profesional y que le han permitido concebir al alumno dispuesto al aprendizaje.

Por lo anterior, es fácil advertir que “los maestros saben, por experiencia, que no podrían enseñar sin la participación de los estudiantes” (Mercado y Luna, 2015, p.24). Es por ello que el desempeño del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de gran importancia para que el profesor logre concretizar su oficio. Así los saberes docentes que han ido construyendo acerca del alumno están estrechamente vinculados a impulsar la participación del alumno en la adquisición de conocimientos ya sea como un receptor, el cual debe tener buena memoria y acatar las indicaciones que les da la persona que está frente del grupo, o el ser un

aplicador que siempre está cuestionando, descubriendo, investigando y criticando para llegar a ser también un facilitador del aprendizaje.

En tanto, es importante que el alumno sea cariñoso, responsable y autónomo ya que así se desenvolverá mejor en la clase. Se utiliza la tutoría entre iguales asignándole al alumno una actividad más dentro de la clase, permitiendo involucrarlo activamente en el desarrollo del aprendizaje colaborativo, de manera directa, ya sea cuestionándolo o enseñándole al otro.

Por lo tanto, al poner en acción estas formas de involucrar al alumno en su propio aprendizaje, sale a relucir el saber experiencial que los docentes han ido adquiriendo a lo largo de su desempeño profesional ya que son

saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores (...) orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones (Tardif, 2010, p.37).

Saberes que brinda sólo el desarrollo de la experiencia, siguiendo a Porlán y Rivero (1998) es el saber contextual que se adquiere a través de la experiencia cotidiana y las interacciones que se dan como parte de la vida social del aula. En tanto que la vida en el aula es dinámica y está en constante movimiento es que se van haciendo adecuaciones en relación a los saberes empíricos que los docentes van obteniendo conforme a las necesidades que les van surgiendo, es por ello que el saber sobre lo que significa ser alumno es diferente entre docentes que tienen mayor experiencia en el desempeño profesional ya que este saber que le ha proporcionado los diferentes grupos que ha tenido lo ha llevado a afinar el deber ser del alumno.

Dentro de la puesta en práctica y la construcción de estos saberes experienciales, contextuales, rutinarios o empíricos surgen los saberes que se

relacionan según Carr y Kemmis (1989) con las teorías morales, sociales y los planteamientos filosóficos generales que implican la forma de pensar sobre las relaciones humanas y que se hacen explícitas en el trato y los nexos que se establecen entre el profesor y el alumno durante las clases.

Al poner en acción estas formas de involucrar eficazmente o no al alumno en su propio aprendizaje, sale a relucir el saber experiencial que los docentes han ido adquiriendo a lo largo de su desempeño profesional, concibiéndolos como:

saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores (...) orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones (Tardif, 2010, p.37).

Saberes que brinda sólo el desarrollo de la experiencia, en tanto que la vida en el aula es dinámica y está en constante movimiento es que se van haciendo adecuaciones en relación a los saberes empíricos que los docentes van obteniendo conforme a las necesidades que les van surgiendo, por ello es entendible que haya diferencias marcadas en el tipo ideal de alumno que uno y otro maestro requiere para desempeñar su modo de enseñar.

Así los docentes van redefiniendo sus saberes con relación a las demandas sociales, políticas y propias de cómo debe de ser el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se retoman desde la propia experiencia, es decir, del saber experiencial según Tardif (2010) que va adquiriendo conforme lo que va viendo día a día, en relación a lo que el mismo espera de su desempeño, de sus alumnos, de los padres de familia, y de los que se le exige por parte de la sociedad, de la política educativa y de la misma comunidad educativa, que según Carr y Kemmis (1989) se configura desde un saber del sentido común.

CAPÍTULO III

EL SABER DOCENTE SOBRE LA DISCIPLINA Y SU IMPORTANCIA PARA LA ENSEÑANZA

Los saberes pedagógicos que construyen los docentes acerca de cómo enseñar, cómo aprender, y de las condiciones y estrategias que se emplean para lograr la

enseñanza y el aprendizaje en los alumnos, son determinantes para que se logren los objetivos y metas que el profesor desea alcanzar. Estos se construyen a través de la experiencia que va adquiriendo con el paso de los años y los cuales se encaminan a definir el modo de enseñar del profesor, el desempeño del que aprende y por ende un ambiente determinado.

Uno de estos saberes pedagógicos es la disciplina como condición para crear un ambiente de orden ideal que beneficien a la enseñanza y al aprendizaje, permitiendo moldear al alumno ideal. Según Foucault (1976) la disciplina nace en los monasterios, prisiones u hospitales, entendiéndola como “uno de los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p.141). En este sentido, los docentes coinciden en asumir la disciplina como un aspecto fundamental que permite mantener a los alumnos atentos, ordenados y sin interrupciones, condición para lograr el aprendizaje en sus alumnos y al mismo tiempo concretar la enseñanza.

1. El saber docente sobre la disciplina y su importancia

Para estos docentes la disciplina está asociada a captar la atención del niño, mantener el orden y fortalecer los valores de sus alumnos. Para lo cual hacen uso de diferentes estrategias de control que les permiten encaminar a los alumnos a seguir dicho perfil ideal. Tal como se hace referencia en los siguientes fragmentos de entrevista:

Profesor Fernando: Un alumno disciplinado es, bueno para mí, que esté en orden, que sepa trabajar en equipo, que no se distraiga, por lo que te decía no, y bueno te lo vuelvo a decir, que se lleve bien con sus compañeros y que se mantenga en orden (Entrevista 1, 2015, p.4).

Profesora Jessica: es disciplinado porque está atento a lo que tiene que hacer, es ordenado, respeta las indicaciones que se le dan, son cumplidos, no hacen escándalo, ni agreden a los demás porque están haciendo su trabajo, también practican valores (Entrevista 3, 2015, p.31).

Profesora Teresa: son personas responsables (...) llevan a cabo el papel que les corresponde, o sea, el rol de disciplina que tienen que desempeñar, además son niños que tienen bien fundamentados sus valores, saben lo que es el orden y lo practican (Entrevista 4, 2015, p.38).

Profesor Juan: un alumno disciplinado es o bueno, esta quietecito, bien sentado, como te decía, participa desde su lugar, está atento a la clase, acá (señala el pizarrón), no se distrae, sabe participar, es ordenado, se mantiene callado y trabajando, a lo que viene, respeta a sus compañeros, los apoya (Entrevista 2, 2015, p.16)

Los docentes hacen alusión a lo que para ellos es un alumno disciplinado el cual está relacionado con características sobre su desempeño en la clase y con cualidades o valores que debe tener y que son afines al orden, de modo que un alumno disciplinado es aquel *“que está en orden” “sabe lo que es el orden y lo practica”*. Además este desempeño se relaciona con *“estar atento a lo que tiene que hacer” “respeto las indicaciones que se le dan” “es cumplido” “esta quietecito, bien sentado” “no se distrae” “se mantiene callado y trabajando”*. De tal manera que *“son personas responsables” “tienen bien fundamentados sus valores” “respeto a sus compañeros, los apoya”*.

Este saber sobre la caracterización del alumno disciplinado tiene que ver con la manera en que el docente concibe a la disciplina y de la importancia que le confiere para poder enseñar y que el alumno logre aprender, lo cual tiene que ver con mantener un ambiente sin distractores permitiendo captar la atención del alumno. Al respecto los docentes dicen:

Profesora Jessica: la disciplina es mantener el orden en el salón de clases para que el niño pueda aprender, aplicando valores (Entrevista 3, 2015, p.28)

Profesor Juan: (...) siento que la disciplina es el exigirles, irlos formando como te decía, o sea, eso determina que se logre el aprendizaje en los alumnos (Entrevista 2, 2015, p.15)

Profesora Teresa: la disciplina es que los alumnos tengan muy fortalecidos sus valores, principalmente en el respeto y tolerancia, que cada uno de los miembros del aula o de los alumnos lleve a cabo el papel que le corresponde o juegue el rol que le corresponde en el aula (Entrevista 4, 2015, p.37)

En los fragmentos anteriores los docentes conceptualizan a la disciplina como *“mantener el orden en el salón de clases”*, para lo cual requieren de *“exigirles, irlos formando”*, *“que los alumnos tengan muy fortalecidos sus valores”*. Conceptos que se relacionan con la idea que tienen sobre el alumno disciplinado, sobre el establecimiento del orden y de una formación basada en el fortalecimiento de valores que los lleven a mantener la disciplina.

Su importancia radica en que, según los docentes, está le permitirá al alumno aprender.

Profesor Fernando: Creo que es fundamental la disciplina en el salón porque si un niño se distrae con facilidad, por cuestiones de que su compañero lo molesta, que se yo, pues obviamente el aprendizaje que se pretende alcanzar no lo va alcanzar por una distracción (Entrevista 1, 2015, p.3)

Profesora Teresa: influye en que se vuelven personas responsables o en que sean, porque si difícilmente lo he logrado pero si la disciplina influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) y en que sean personas responsables, pendientes en realizar sus actividades en tiempo y forma, y no permitir que sus ideas se dispersen, cuando hay disciplina nadie tiene que estar en otra cosa, yo les digo “el hablar no está peleado con el orden” “simplemente háganlo con volumen moderado” o “el salón no es para correr, para eso está la pista” y cuando alguien tiene disciplina puede estar hablando, conversando con su compañero pero al mismo tiempo está haciendo sus actividades, entonces no se dispersan (Entrevista 4, 2015, p.37)

Así la disciplina está ligada en primera instancia a un logro del aprendizaje, coincidiendo con el planteamiento de Foladori (2014) y que al respecto sostiene que “sin un orden escolar el aprendizaje es prácticamente imposible: no hay atención sostenida ni concentración en las temáticas y tareas que han de abordarse. Más allá, la indisciplina produce un cierto efecto distractor tanto de los alumnos como del maestro” (p.2).

Los docentes entrevistados consideran importante atraer la atención del alumno ya que un niño distraído, según su perspectiva, no logrará aprender. Y si *“la disciplina es mantener el orden en el salón de clases para que el niño pueda aprender”*, por lo tanto, si no hay disciplina *“el aprendizaje que se pretende alcanzar no lo va alcanzar por una distracción”*, además la disciplina *“influye en que se vuelven personas responsables”* además *“cuando hay disciplina nadie tiene que estar en otra cosa” “no se dispersan”*.

La disciplina implica moldear al alumno de tal manera que se forme y prepare para recibir información y hacerse *“responsable”*, en términos de Dussel (2012) la disciplina se refiere a lo que debe de hacer el alumno y lo que no, pues *“cuando el alumno trabaja en lo que debe trabajar y realiza su trabajo en el tiempo y forma correcta en que debe realizarla, se considera a ese alumno como disciplinado. Que el niño trabaje es lo único que interesa”* (p.167), entonces los saberes docentes se focalizan para generar un ambiente disciplinado enfocado a promover el control, esté se relaciona con captar la atención del alumno y que tiene que ser obtenido mediante una serie de reglas, desde una creencia que posee el docente sobre la manera en que se deben de comportar los alumnos y que a la vez regulan la convivencia en la escuela.

El ideal que tiene el docente sobre el alumno disciplinado no siempre se alcanza, debido a que los niños poseen características que le son propias y que no siempre recaen en las expectativas que el docente necesita. Son cualidades del alumno que según los docentes los alejan de la disciplina y al respecto dicen:

Profesora Jessica: lo que no deberían de hacer es ser escandalosos, ruidosos, despistados, incumplidos, desordenados (...) si tengo algunos problemas con mi grupo pero pues son de disciplina y eso, más que nada, y te digo la práctica de valores porque como ya son de sexto están bien destrampados (...) hacen mucho escándalo, son bien ruidosos, mal hablados, no respetan indicaciones y eso (Entrevista 3, 2015, p.29-30)

En este sentido, el alumno posee aspectos que no permiten alcanzar el ideal sobre el desempeño del alumno disciplinado pues estos son “*escandalosos, ruidosos, despistados, incumplidos, desordenados*”, “*mal hablados*”, “*están bien destrampados*” por lo tanto no logran alcanzar el ideal que el docente ha construido del alumno disciplinado, por lo que tiene que hacer uso de estrategias o técnicas para encaminarlos a alcanzar el ideal que se desea tener.

Por lo que el docente moviliza diversos saberes que le permitan promover y fortalecer al alumno disciplinado, partiendo según Porlán y Rivero (1998) de saberes contextuales y rutinarios los cuales se desarrollan desde la cotidianeidad de las clases en las que el docente por un lado aprende a conocer a sus alumnos y por el otro crea un ideal de aquel alumno que se mantiene en orden y que permite el éxito de la tarea de enseñar, por lo que el establecimiento de la disciplina en el salón de clases es una necesidad que vive día a día el profesor a la hora de llevar a cabo su práctica.

Para mantener la disciplina en el salón de clases y moldear al alumno disciplinado, el profesor hace uso de estrategias de control el cual dirige a través de premios, castigos o sanciones, recompensas y de modelar la voz para dar indicaciones o reprimendas, dar consejos. Estas estrategias son empleadas por los docentes como reforzadores del alumno disciplinado que desean formar.

Los saberes que tienen los docentes acerca de la disciplina parten de la importancia que tienen en su implementación en las clases para que se pueda lograr el aprendizaje y que tiene que ver con lo que hace el docente y el desempeño del alumno, en este sentido un docente expresa lo siguiente:

Profesor Juan: la disciplina, a mí, no sé, me estresa porque siempre he sido así, me estresa que los niños, por ejemplo al preguntar, vengan para acá, no, no, haber te sientas y desde allá me puedes hablar, su forma de sentar, hay muchos niños que tienen sus piernitas arriba, bueno te lo permitían en primer grado talvez, segundo pero ya ahorita te vas a ir formando, cuando a mí me veas con los pies arriba de la banca o la butaca pues has lo mismo, pero no haber bien sentadito (Entrevista 2, 2015, p.15)

En el fragmento anterior, cuando el profesor dice que le estresa que el niño se levante de su lugar para preguntarle algo o participar y que prefiere que se siente y desde su lugar le pregunte o el corregir su forma de sentarse de los alumnos, hace referencia al desempeño del alumno disciplinado que implica la obediencia, o sea, hacer caso a lo que el profesor pide y “*sentadito*”, “*te sientas y desde allá me puedes hablar*”.

Y en este caso, la participación del alumno se subordina a las disposiciones que demande el profesor, por lo tanto, este dominio que ejerce el docente involucra una serie de saberes que propician ciertas normas las cuales se relacionan con moldear el comportamiento del niño y de ahí su importancia ya que la disciplina le permitirá al alumno irse “*formando*”.

Estas disposiciones que ponen en práctica los docentes recaen no sólo en el alumno disciplinado sino también en el alumno indisciplinado al cual desean evitar, sin embargo, cuando los docentes hablan de que se mantenga un orden y de que el niño no se distraiga o este fuera de su lugar, lo que se quiere es mantener al alumno disciplinado desde una visión del profesor por mantener una función de control que le permita llevar a cabo su tarea de enseñanza.

En otras palabras, el docente es el que ejerce ese poder de control sobre los alumnos, los cuales deben mantener un desempeño apegado a la disciplina, asumido desde la obediencia y docilidad, y que según los docentes entrevistados los alumnos que cumplan con esta docilidad lograrán obtener buenos resultados de aprendizaje, así, aquellos niños que “acatan el sistema normativo son categorizados como disciplinados; los que no acatan son los indisciplinados, revoltosos, conflictivos, intranquilos y toda una serie de epítetos discriminatorios que el sistema escolar ha establecido para nombrarlos” (Foladori, 2014, p.2).

Estos saberes sobre el alumno disciplinado, son construcciones del docente que se sostienen de sus conocimientos, opiniones, creencias, experiencias y suposiciones sobre lo que sucede cotidianamente en las clases, y que según Porlán y Rivero (1998) y Tardif (2010) se adquieren también a través de un saber rutinario y experiencial, que guían al docente para organizar y dirigir el curso de los sucesos

que se dan en el ambiente de la clase y que se va redirigiendo a través de la experiencia. De modo, que estos maestros asumen que es necesaria la disciplina para garantizar su enseñanza, sin ella, la concreción de ésta se ve afectada.

2. Saberes que los docentes consideran necesarios para crear ambientes de disciplina en el aula

El docente emplea diversas estrategias con la finalidad de mantener el control y la vigilancia en el aula, logrando regular y encaminar a sus alumnos a ciertas conductas de disciplina deseables, siguiendo a Foucault (1976) “no simplemente para que ellos hagan lo que desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos...” (p.142). Entre las estrategias utilizadas por los maestros, están: la organización del espacio, dar consejos a los alumnos, otorgar premios o castigos, vigilancia entre alumnos, llamadas de atención y el manejo de la voz, éstas provienen de saberes pedagógicos, las cuales se exponen a continuación.

2.1 Saber organizar el espacio para vigilar el orden.

El uso del control también está vinculado a la manera en como el docente organiza el espacio, o sea, como asigna el lugar de los niños en el aula, y que es empleado como una estrategia más que se maneja para controlar, por ejemplo la forma de sentarse y de ubicar los muebles en el espacio físico que les permita desde un punto determinado tener una visualización general y una vigilancia de todo el grupo. Esto es un saber contextual siguiendo a Porlán y Rivero (1998) pues se dirige desde las necesidades del aula, es decir, en las interacciones de la vida del aula que se necesitan para desarrollar el aprendizaje en el alumno y por consecuencia la práctica docente.

Esta organización del espacio se relaciona según Foucault (1976) con el panóptico como dispositivo arquitectónico el cual tiende a

Inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce (...) es un lugar privilegiado para hacer posible la experimentación sobre los hombres, y para analizar con toda certidumbre las transformaciones que se pueden obtener en ellos. El panóptico puede incluso constituir un aparato de control sobre sus propios mecanismos. Desde su torre central, el director puede espiar a todos los empleados que tiene a sus órdenes. (p.205, 208)

Siguiendo a Foucault, esta organización del espacio áulico tiene que ver con la finalidad arquitectónica del panóptico en el cual se privilegia la observación del vigilante que en este caso es la mirada del profesor sobre el alumno, para lo cual necesita organizar su espacio y otórgales un lugar determinado a sus alumnos para lograr ejercer el poder aunado a la disciplina y a mantener el orden a través de un mecanismo de control y vigilancia que se desarrolla en el salón de clases.

Una estrategia que se destaca es la organización del espacio, afectando principalmente a las bancas de los alumnos y el lugar que ocupa el escritorio del docente en el salón de clases, en el caso de la maestra Jessica el escritorio está al lado del pizarrón frente a los alumnos y sus bancas ordenadas en filas, sentados una niña y un niño tanto vertical como horizontal y enfrente de su escritorio coloca a los alumnos más atrasados e indisciplinados como se puede observar en la siguiente imagen.

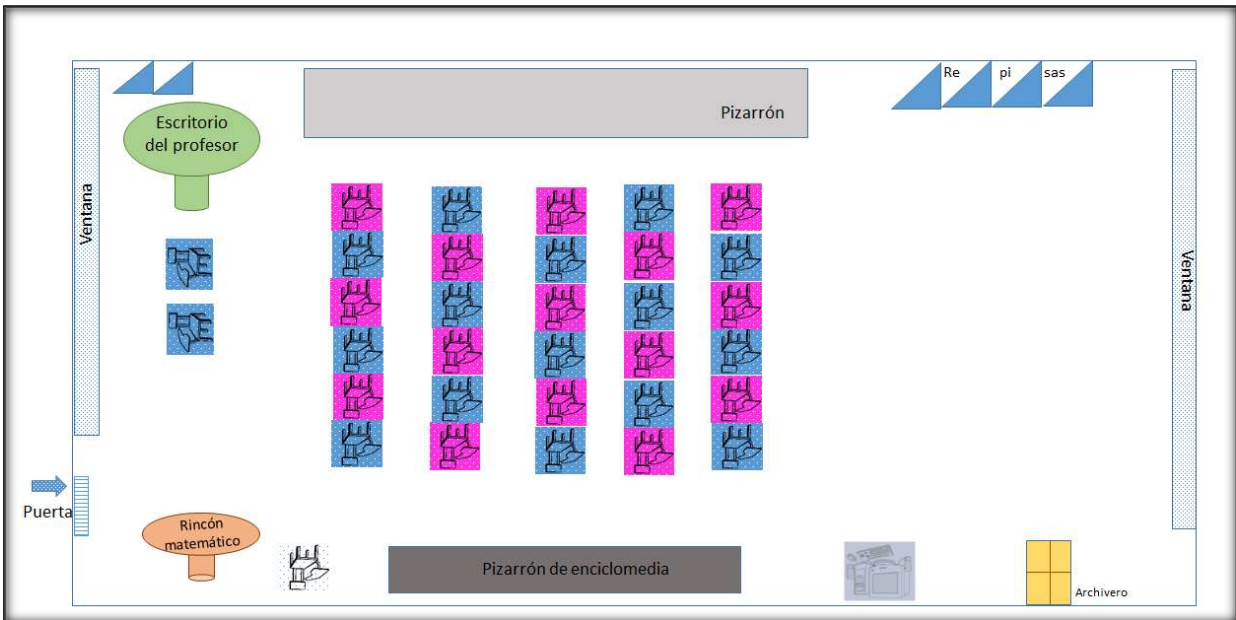


Fig. 1 Organización del salón de la maestra Jessica

En el salón del profesor Fernando cada fila estaba dirigida por un niño designado como de “orden” el cual era el encargado de vigilar a los demás niños de su fila. Por otra parte, estaban tres niños al lado del escritorio del profesor los cuales le ayudaban a vigilar a toda la clase, como se muestra en la imagen siguiente.

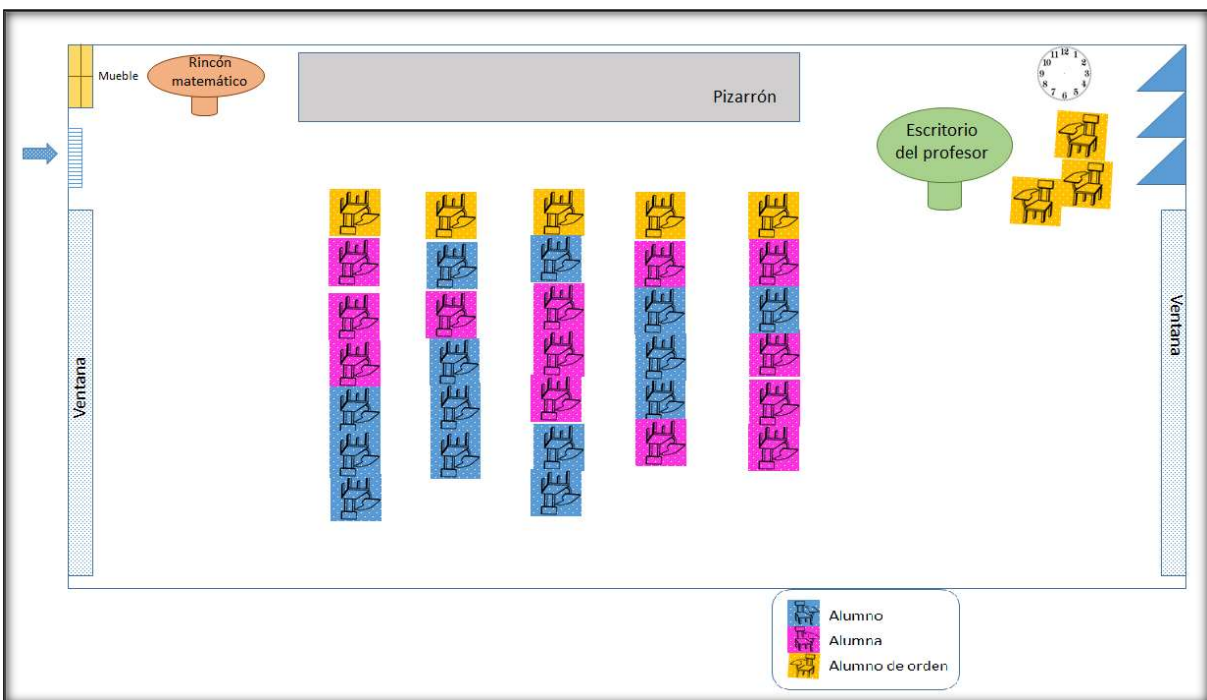


Fig. 2 Organización del espacio en el salón del profesor Fernando

Este saber sobre la disciplina se caracteriza por la disposición que hace el profesor Fernando del lugar, asignando un lugar estratégico de vigilancia entre los mismos alumnos, proporcionándole al docente el control de la clase, a través de los mismos alumnos. Desde la perspectiva de Foucault la vigilancia adquiere un carácter de observación permanente y de inspección con la finalidad de mantener un control y ejercer el poder, de tal manera que la vigilancia puede ejercerse jerárquicamente como es en el presente caso, pues ésta “reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que “resista” el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados” (Foucault, 1976, p.183)

Al proporcionarle al alumno la responsabilidad de vigilar a los otros se le otorga un reconocimiento ante los demás el cual debe ser respetado y valorado, ya que además de ser un alumno encargado del orden debe poner el ejemplo a los demás, es decir, desempeñar el papel del alumno disciplinado. Siguiendo a Foucault (1976) “la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio” (p.146) por lo que ésta distribución y asignación de comisiones tiene que ver con mantener un ambiente idóneo y disciplinado para el aprendizaje.

Un caso en particular es el de la profesora Teresa, en el que los niños están en filas, sentados según la evaluación que tiene la profesora de la conducta de los niños y con respecto a sus calificaciones ya que cerca de su escritorio está la fila de los niños que están atrasados en cuestión de aprendizaje, pues no saben leer bien, posteriormente está la fila de los niños que tienen un mayor rendimiento intelectual, de tal manera que los va clasificando, ésta organización que la maestra hace se puede observar en la siguiente imagen.

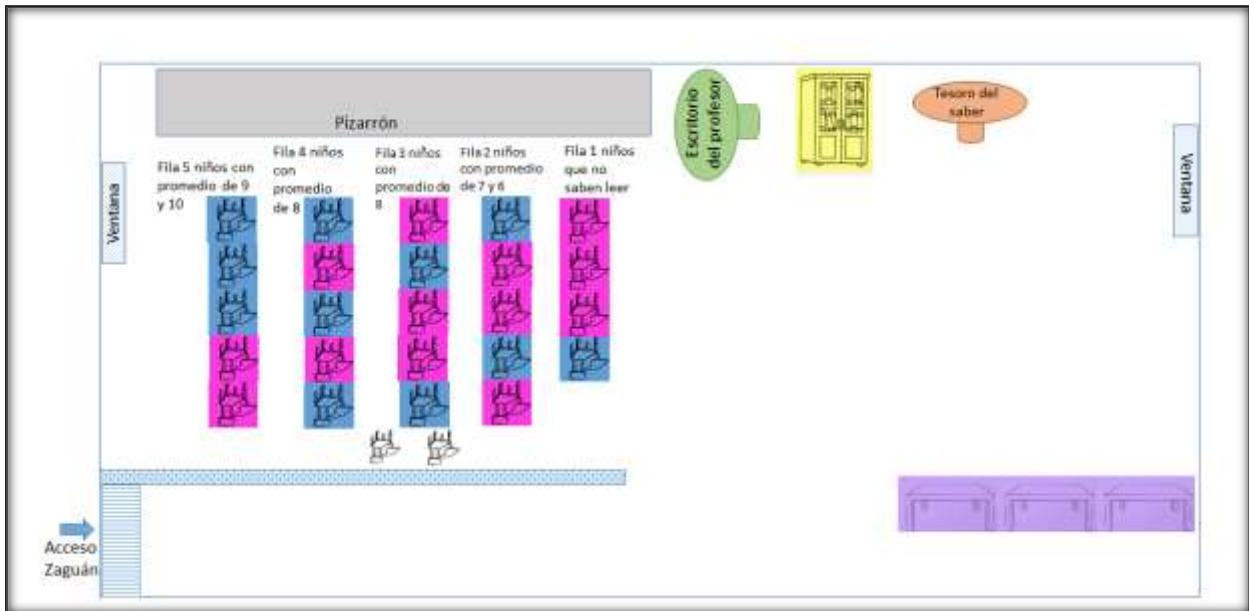


Fig. 3 Organización del espacio del salón de la profesora Teresa

Esta clasificación que hace la profesora Teresa con respecto a sus alumnos tiene que ver con un saber construido sobre la disposición que hace del espacio y que además le confiere una perspectiva de mantener el orden entendido este como:

un conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas, las ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alienados. (Foucault, 1976, p.151)

En el caso del profesor Juan, el escritorio está al frente de los niños y al lado del pizarrón, y los alumnos se encuentran sentados en semicírculo y alrededor del salón, lo que permite que el docente pueda pasar libremente y ver lo que los alumnos están haciendo.

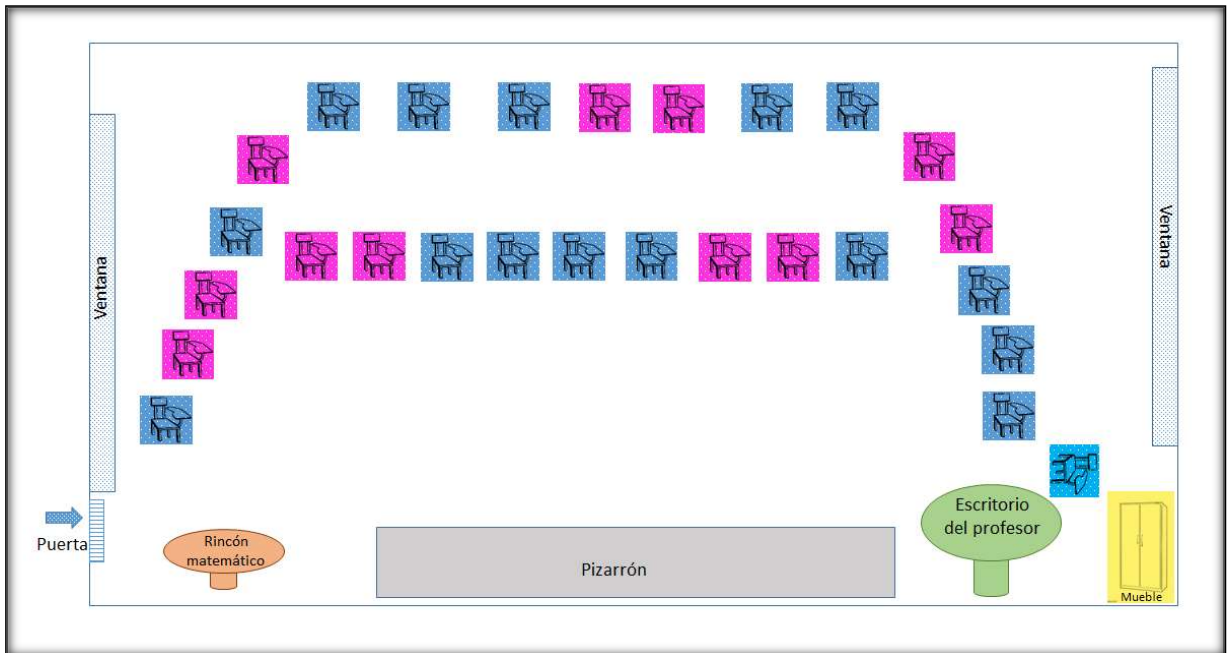


Fig. 4 Salón del profesor Juan

Sin embargo, la organización del espacio con respecto a la distribución de los alumnos no sólo se limita al salón de clases sino que se puede observar éste orden y clasificación desde afuera del salón de clases, pues lo está en las formaciones para hacer honores ya que van de primero a sexto. Desde la perspectiva de Foucault (1976) esta organización del espacio es “arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (p.149). Es decir, se distribuye a los alumnos en el salón asignándoles un lugar que le permita al docente mantener el orden y por ende transitar en el ambiente de disciplina que desean obtener.

En este sentido, la mirada del docente se conjuga con el saber que posee sobre lo que desea que sea la conducta del alumno, en otras palabras es la utilización del panóptico que “funciona como una especie de laboratorio de poder. Gracias a sus mecanismos de observación, gana en eficiencia y en capacidad de penetración en el comportamiento de los hombres” (Foucault, 1976, p.208). Es decir, que ésta mirada de vigilancia del docente se convierte en una mirada

panóptica que permite someter al alumno a través de la corrección que se hace de su comportamiento a través de las distintas estrategias que son utilizadas por los docentes para controlar y mantener el orden en su salón de clases.

Relacionándose de ésta manera con el orden en la estructura y organización del espacio áulico, que es un saber que tiene el docente y que proviene tanto de su experiencia profesional como de su historia personal, es decir, de la concepción que tiene sobre cómo deben estar ubicados sus alumnos para que pueda captar la atención de ellos y así poderles enseñar, es una percepción que se aprecia desde su actuar, es decir, sin necesidad de que sea expresado. Por lo que se puede considerar que es un saber experiencial según Tardiff (2010) producido por la necesidad de llevar a cabo su propia enseñanza y de las situaciones concretas de su trabajo cotidiano. Esto también recae en un saber rutinario ya que según Porlán y Rivero (1998) este se refiere a los esquemas que guían, organizan, orientan, dirigen y conducen el rumbo de la clase.

2.2 Saber dar consejos para persuadir y someter.

Otra estrategia que utilizan los docentes para mantener la disciplina en su salón de clases es dar consejos a los alumnos sobre cómo deben comportarse, mediante recomendaciones que hace constantemente el docente para conducirlos y corregir su comportamiento. Un ejemplo al respecto son los siguientes fragmentos de observación:

Profesor Fernando: bueno, haber aunque ya hayamos terminado, guardamos silencio por favor porque hay compañeros que no han terminado (los alumnos se sientan en su banca, pero se continúan oyendo murmureos). Haber mientras, vamos a leer un libro mientras terminan sus demás compañeros porque si no, no podemos avanzar (los niños se levantan y se amontonan para agarrar su libro) haber agarren el que tengan más cerca porque si no van hacer un relajo, además que van a leer todos, no importa cual lean, lo que quiero es que lean. Y les pido que eviten hablar con sus compañeros porque aún hay niños que aún no terminan de hacer su examen. (Observación 10, 2015, p.129)

Profesor Juan: pongan atención sino luego ya no le entienden, si, y luego están distraídos viendo al compañero, cuando quieren poner atención ya no y vamos ya a la mitad de la explicación (Observación 3, 2015, p.74)

En este se deja ver que mantener el orden, la atención y el silencio en el salón de clases es importante ya que permite a los demás alumnos que aún no han terminado de contestar su examen concentrarse y concluirlo, lo que podría decirse que se respeta el tiempo de cada niño siempre y cuando se haga uso de la disciplina y del tiempo de espera.

La figura que posee el docente es importante para que el alumno porque es él quien le da consejos, y recomienda lo que se puede hacer y lo que no “*mientras vamos a leer un libro mientras terminan sus demás compañeros porque si no, no podemos avanzar*”, regulando así las actitudes, además de que coordina las actividades, permitiendo continuar o pausar las actividades, pues es el quien guía a los alumnos, es decir, el profesor es quien “advierde a los estudiantes a que busquen algo que hacer hasta que sea tiempo de iniciar una nueva actividad” (Jackson, 1992, p.54).

Otro consejo que dan los docentes para que se fomente el desempeño del alumno dentro de un ambiente disciplinado tiene que ver con el trabajo colectivo y la importancia de poner atención, los cuales se hacen explícitos en los siguientes fragmentos de observación:

Profesor Fernando: Y esto es para ti, aprendan a trabajar en equipo porque, recuerden que ahorita no voy a moverlos hasta un buen rato, tienen que aprender a trabajar en equipo y lo mejor que pueden hacer es llevarse bien con sus compañeros, si se llevan bien con sus compañeros les van a salir mejor las cosas sale por favor (Observación 10, 2015, p.132)

Profesor Juan: y si no ponen atención van a andar buscando donde está la respuesta y se los va a llevar eh, pongan atención, acá todos sus sentidos acá si, olfato, oído, todo, todo acá porque ya no me vuelvo a regresar si niños, haber no se estén moviendo ya les dije que se queden quietecitos, si ustedes se mueven eso les quita atención acá, quietecitos, acá, lo que yo les pedí es que me representaran medio kilo en fracción, alguien sabe ¿cómo se representa medio kilo? (Observación 11, 2015, p.144)

En los fragmentos anteriores los docentes les dan consejos a los niños que los lleven a desempeñarse como aquel alumno disciplinado que desean alcanzar al decirles que *“tienen que aprender a trabajar en equipo”* lo cual conlleva *“llevarse bien con sus compañeros”*, además este alumno disciplinado debe poner atención, por lo tanto otro consejo es *“que se queden quietecitos, si ustedes se mueven eso les quita atención acá, quietecitos”*. Estos consejos que los docentes les dan a sus alumnos tienden a persuadirlos, a que se comporten disciplinadamente, entendiendo a la persuasión como:

el arte de convencer al otro para que haga algo o crea en algo. Se apoya en todos los recursos retóricos de la lengua hablada (promesas, convicción, dramatización, etc.). Se basa en el hecho de que los seres humanos (y en particular los niños y los adolescentes) son seres apasionados, susceptibles de ser impresionados, engañados, coaccionados, convencidos por una palabra dirigida a sus pasiones (temor, deseo, envidia, cólera, etc.). (...) la persuasión está relacionada con el conjunto de procedimientos lingüísticos gracias a los cuales los docentes consiguen llevar a los alumnos a compartir los significados legítimos relativos al orden físico y simbólico del aula y de la escuela (Tardif, 2010, p.103)

Estos consejos los persuaden para terminar comportándose como se les indico, tratándolos de convencer para que hagan lo que el docente desea y necesita para dar su clase. Esto se relaciona con lo que Foucault (1976) plantea acerca de *“fabricar cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”* (p.142). Asimismo lo que el docente les pide a los alumnos alude a la imposición de conductas esperadas dando como resultado la obediencia que lleve a *“poner atención”*, dando como producto la construcción y modelamiento de cuerpos dóciles, en este caso, alumnos dóciles que llegan a *“aceptar tácitamente los límites impuestos por los dominantes”* (Bourdieu, 2000, p.13).

Estos consejos al parecer le permiten al docente que el niño se apropie de acciones que lo lleven a ser un alumno disciplinado permitiendo así que el docente pueda continuar con las actividades planeadas y por ende con su tarea de enseñanza ya que si los niños se distraen y pierden la atención a los contenidos que tienen que aprender, no entenderán lo que les está explicando, por lo que es necesario que no se muevan ni hablen.

2.3 Saber otorgar premios y castigos.

Este ideal sobre el alumno disciplinado que no sólo se consigue a través de la organización del espacio áulico o de dar consejos sino también por medio de premios o del reconocimiento que los profesores hacen a los alumnos, prueba de ello es lo siguiente:

Profesora Teresa: sin escandalo sino cancelo la actividad (los niños contestan su actividad en voz baja mientras la maestra se pasa a las mesas a organizar la actividad siguiente...la cual consiste en que ella vende objetos y el alumno los compra con dinero de juguete, el niño que da la cantidad correcta utilizando todas las denominaciones del dinero gana el objeto)

Profesora Teresa: (...) ahora vendo un chocolate Ferreiro en \$ 10078 pesos, es el chocolate más caro de la historia

Alumno: ya (llega una alumna y le muestra)

Profesora Teresa: (la profesora cuenta el dinero) es correcto ¡felicidades! (aplaude) a Michelle que gano su caja y su chocolate (los niños se emocionan y acomodan su dinero para la siguiente cantidad). (Observación 12, 2015, p.163)

La recompensa o premio para los alumnos es en primer lugar la realización de la actividad “la tiendita” puesto que muestran un gran interés y agrado por esta estrategia de aprendizaje, de tal manera que se puede decir que la maestra hace uso del control en un primer momento cuando condiciona la conducta del alumno diciéndoles “*sin escandalo sino cancelo la actividad*”, lo cual es también una amenaza, sin embargo, la motivación de los niños por llevar a cabo la actividad los lleva a cumplir con esa norma que acaba de ordenar la profesora. Mientras que en un segundo momento, gratifica esa conducta regalándoles los objetos que vende, de esta manera los premia y además reconoce enfrente de todos al alumno que gano “*¡felicidades! a Michelle que gano su caja y su chocolate*”.

La estrategia como premio permite por un lado distinguir al alumno que cumplió con lo que la maestra ordeno y por el otro premiar esa actitud, teniendo en cuenta que la actividad fue realizada como un premio para los niños, ya que si en

vez de mantener el orden y el silencio hubieran hecho ruido o “*escandalo*” hubiesen tenido un castigo:

El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema en el que se vuelve operante el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección. El maestro debe evitar, tanto como se pueda, usar de castigos; por el contrario, debe tratar hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas, ya que los perezosos se sienten más incitados por el deseo de ser recompensados como los diligentes que por el temor de los castigos; por lo cual se obtendrá un fruto muy grande cuando el maestro, obligado a usar del castigo, conquiste si puede el corazón del niño, antes de aplicarle aquél”. (Foucault, 1976, p.185)

Mediante este sistema doble de premio-castigo se trata de encauzar la conducta de los alumnos en donde la sanción generalmente es asociada a la evaluación, como es en el siguiente caso:

Profesora Jessica: bueno yo les manejo cien puntos a cada alumno, les voy quitando puntos si se portan mal y les dije que eso va aplicarse en su carta de buena conducta, por ejemplo si un alumno está fuera de su lugar o está haciendo escándalo es indisciplinado, les bajo puntos, y si está en su lugar pues no le bajo (Entrevista 3, 2015, p.28)

El castigo es utilizado para bajarles puntos a los alumnos en su evaluación afectándoles en su “*carta de buena conducta*”, de tal manera que “*si un alumno está fuera de su lugar o está haciendo escándalo*” será sancionado. Esta estrategia compromete al alumno a hacer lo que demanda el profesor permitiendo así mantener un control sobre el grupo.

Por otra parte, para modelar este comportamiento del alumno disciplinado es necesario según los docentes direccionar esta acción haciendo uso de herramientas que permitan al alumno cumplir con el desempeño deseado, al respecto dice una profesora:

Profesora Teresa: cuando hay indisciplina en el aula por ejemplo, ¿Cómo conduzco la disciplina con mis alumnos? Bueno es que soy muy conductista, llevo a cabo mucho el conductismo y por lo tanto mi dinámica es de condicionamiento operante, o sea, estímulo-respuesta, usted lo ha visto, o sea, si cometiste indisciplina ahora realizas esta acción, estímulo-respuesta, tuviste una irresponsabilidad ahora vas a investigar sobre el respeto (...) (Entrevista 4, 2015, p.38)

Este ejercicio de estímulo-respuesta está relacionado con el castigo, es decir, condicionar la conducta de los alumnos mediante reglas o disposiciones referidas a leyes que regulan el comportamiento en el aula, de tal manera que esto nos lleva al castigo de la conducta operante que propone Skinner (1989), donde sostiene que el condicionamiento operante se despliega en un castigo que ejerce efectos determinados, causa y efecto, como lo es en este caso, si el niño se aleja del alumno disciplinado tendrá un castigo, que puede ser llevar más tarea "*investigar sobre el respeto*".

El castigo está vinculado al incumplimiento de las normas establecidas por el profesor que en casos extremos lleva a una violencia física, como lo muestra la siguiente narración de un evento expuesto por la maestra Teresa en una reunión del CTE:

Profesora Teresa: en una dinámica de la clase yo veía, a Luis a uno de los niños que tenía algo en la boca masticando, le pregunto qué tienes en la boca y dice "nada maestra" seguí mi dinámica de trabajo frente al pizarrón, y nuevamente estaba así mueve y mueve la boca, y le pregunto qué tienes en la boca y dice "nada maestra", ya antes había sacado a otro niño, le había percatado una bola de papel masticando, entonces yo hice que la arrojara al cesto y pensé que era eso, entonces me inferí, pero ya insistiendo en ese momento rápidamente vuelvo hacer la ronda y el sigue mascando, entonces le pregunto qué tienes en la boca y a la hora que le digo haber abre la boca, haber dame lo que tienes, me lo da (simula la mano que recibe de la boca) porque yo les he dicho que todo lo que encontremos en la boca se los iba a pegar en la frente o en el pelo yo se los había dicho, entonces en eso, el impulso fue (...) se lo puse en el pelo, yo pensando, porque ni siquiera vi, fue momentáneo porque era muy pequeño, lo que tenía, e inferí si es papel como el otro niño pues se le bota enseguida, como fue delante de todos los niños empezaron hacer burla, y entonces les dije que aquí no pasa nada, porque le puede pasar a todos, entonces nos sentamos, y empezamos a hablar y vi que se lo estaba jalando y le digo hijo, porque se sienta hasta atrás, y digo ¿qué pasa que tienes en el cabello?, porque te estas agarrando el pelo, y me acerco y entonces me percató que era un chicle, o sea, fue cuando yo ya vi, era realmente un chicle... (Observación 1, 2015, p.52)

Este acontecimiento donde la profesora es quien determina el castigo que tienen los niños que no cumplen con las reglas establecidas, *“porque yo les he dicho que todo lo que encontremos en la boca se los iba a pegar en la frente o en el pelo yo se los había dicho”* *“le puede pasar a todos”* ya que las reglas se aplican a todos y en este caso se asocia la regla con el no masticar en el salón de clases, por lo tanto, el castigo es pegar lo que se mastica en la frente o en el pelo. En este sentido y en términos de Foucault (1976) *“con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión:...cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto”* (p.183).

En este sentido, el castigo es tener pegado en la cabeza el chicle, es por ello que la profesora hace hincapié en que no se deben burlar de lo que le paso a su compañero ya que lo remarca para que los demás niños visualicen lo que les puede pasar si faltan a la norma, por lo que en este sentido se hace explícita según Bourdieu la violencia simbólica la cual *“alude a todas las acciones fundadas en la arbitrariedad del poder de imposición y de los contenidos impuestos y, en consecuencia, su arbitrariedad radica en que tanto el poder como los contenidos son un efecto de una relación asimétrica de fuerza, disimulada en una relación de comunicación”* (Bourdieu:1999, p.218).

El docente condiciona la acción del alumno clasificándola como buena o mala, otorgándole dos posibilidades una es la recompensa y otra es el castigo, entonces el pronunciamiento de recompensas, castigos o premios, refuerzan el saber sobre el alumno disciplinado que se desea alcanzar de tal manera que al condicionar al alumno lo que se provoca es que el niño cumpla con las tareas impuestas y obedezca sólo porque va a recibir un premio o por temor a ser castigado. Sin embargo, desde la perspectiva de Foucault (1976) en *“este sistema en el que se vuelve operante el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección...el maestro debe hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas, ya que los perezosos se sienten más incitados por el deseo de ser recompensados...que por el temor de ser castigados”* (p.185), situación que los

docentes no coaccionan mucho, ya que han empleado con mayor regularidad el castigo que el premio.

Al contrastar al premio con el castigo, se puede deducir que los dos actos generan un saber, sin embargo, el castigo lleva implícito un acto de violencia, miedo, represión, imposición y sometimiento, que recae en “aceptar tácitamente los límites impuestos por los dominantes” (García, 2012, p.131). Mientras que en la ejecución del premio lleva implícito motivación, entusiasmo y agrado en los niños lo cual fomenta un vínculo de complacencia entre el profesor y el alumno, entonces el premio tiene en el niño un interés y ejerce un agrado hacia la actividad. Por lo tanto la recompensa es más gratificante que el uso del castigo mismo, empero, también es importante la noción del propio castigo y la utilización que se hace de este medio como estrategia.

En tanto, el saber que prevalece al otorgar premios o castigos se relaciona con un saber experiencial que le ha sido otorgado al docente durante su desempeño en clases y que además según Porlán y Rivero (1998) se enfatiza por un saber contextual y rutinario el cual se adquiere al conocer a los alumnos, un conocimiento brindado por los acontecimientos cotidianos. Además estas estrategias tienen un carácter histórico y dialógico desde la perspectiva de Mercado (2002), ya que son estrategias que se han compartido entre colegas o que se han tomado de las enseñanzas también de otros docentes.

2.4 Saber vigilar entre alumnos para castigar.

Otras estrategias de control que utilizan los docentes a partir de sus saberes para mantener la disciplina, son las que le permitan a los alumnos controlarse entre ellos mismos, es decir, llevan a cabo la regulación de la conducta con ayuda de un grupo de alumnos, de tal manera que se crean comisiones denominadas “los de orden” los cuales se sientan al inicio de la fila y llevan en su brazo una banda azul que dice “orden”, estos alumnos se encargan de que su fila esté ordenada, además cuidan de la higiene y la conducta de sus compañeros, por su parte el docente Fernando

coloca stickers a los niños que tienen una buena conducta, los cuales valen puntos más para su evaluación final del bimestre.

Esta categorización denominada de orden que otorga el docente a los alumnos se relaciona con el proceso de interacción que necesita fomentar en su salón para poder cumplir con su manera de enseñar, “por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro. (...) Hemos visto cómo en la relación educativa, el enseñante categoriza al alumno basándose en el rendimiento escolar o el comportamiento escolar (alumno lento, distraído, poco atento, ingenuo, etc.)” (Postic, 2000, p.101), o alumno de orden lo cual lo lleva a cumplir esta categoría.

Mientras la comisión de niños de orden se levantan a revisar la higiene a sus compañeros, el docente permanece pasivo pero vigilando parado enfrente del salón, esperando y platicando con algunos niños que se levantan de sus lugares, mientras que a otros les da indicaciones para seguir con la dinámica de la clase por ejemplo cuando el profesor Fernando indica lo siguiente: “a ver pasen los niños de orden acá al escritorio (les pone su banda en el brazo y se regresan a su lugar) haber ayúdenme los de orden a repartir los exámenes” (Observación 10, 2015, p.128).

Esta estrategia en la que los mismos alumnos son los que vigilan y se regulan entre sí, permite al docente hacer uso por un lado del castigo y por el otro de la recompensa, ya que por un lado se premia al alumno con puntos a favor y con stickers cuando se acercan a la imagen del alumno disciplinado, mientras que si se salen de está son castigados con puntos en contra.

Estos niños de “orden” se sientan al inicio de cada fila además hay cuatro o tres niños al lado del escritorio del profesor, para que estos a su vez le ayuden a observar a todo el demás grupo, de tal manera que así se ejerza un mayor control. Esto permite tener un orden, ya que esta organización es también una estrategia que permite que el alumno se controle así mismo y también a sus iguales. Entonces estos alumnos de “orden”, ejercen la responsabilidad de vigilar a sus demás

compañeros, poniendo el ejemplo de alumno disciplinado para que pueda a su vez evaluar el comportamiento de los demás desde la mirada del profesor.

Profesor Fernando: Ok los de “orden” revisamos limpieza por favor (los niños de orden se levantan y revisan a sus compañeros, un niño se acerca al docente y le dice)

Alumno: profe el trae el pants.

Profesor Fernando: haber (en voz alta) si trae pants hoy póngale un tachecito porque quedamos que hoy no toca deportes, solo nos toca el miércoles y nada más, voy a empezar a quitar puntos porque no traen la corbata ok. (Observación 2, 2015, p.61)

La aplicación de la disciplina conlleva a la evaluación de los alumnos, es decir, esta mirada vigilante del profesor que se hace mediante un grupo de alumnos que tienen como función llevar un registro del control sobre otro grupo de alumnos, fundamenta un saber docente de valoración mediante un examen que combina los premios y castigos. Esto es en los términos de Foucault (1976) “una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (p.189), por lo tanto, también se les valora o evalúa ya sea castigando o premiando. Con respecto a esto:

Alumnos: mire maestra a Jesús

Profesora Jessica: Jesús te sientas (un niño corre por el salón mostrando una carta, la maestra se levanta, a quitarle la carta al niño) dámela (...)

Alumnos: no, ahorita

Profesora Jessica: dámela, no entiendes (...) haber les están dictando, guarden silencio (mientras la niña dicta a los demás, la profesora le dice al niño de la carta)

Profesora Jessica: vete a la dirección pero ya, y allá te quedas (el niño se sale del salón, y se va a la dirección)

La maestra permanece sentada calificando a sus alumnos y así trascurren 20 minutos, hasta que irrumpe la secretaria en el salón.

Secretaria: porque mandaste a Daniel a la dirección

Profesora Jessica: porque no pone atención, es el niño con el que he tenido problemas, ayer hasta vino su mamá... (Observación 5, 2015, p.87)

El fragmento anterior da cuenta de cómo los alumnos se vigilan entre si aunque no esté acordado por el docente “*mire maestra a Jesús*”, como en el caso de los alumnos de orden, en este hecho el control que ejerce la profesora da como

resultado la asignación de un castigo al que es sometido el alumno que no cumplió con el papel de alumno disciplinado, el cual se hace acreedor a salirse del salón por no obedecer, entendiendo esta parte como una reprimenda al mandarlo a la dirección. Un castigo implícito es mandar traer a sus padres para tratar el comportamiento del niño. Otra manera de sancionar a los alumnos que se utiliza la maestra es cobrarles a los alumnos un peso por cada grosería que dicen dentro del salón, lo cual los niños lo hacen como un juego depositando en un bote que representa una alcancía un peso por cada falta, esto se visualiza en la siguiente observación de clases:

Profesora Jessica: si pueden tomar su maqueta para contestar (...)

Alumno: maestra Saúl dijo una grosería dos veces, que le pague

Alumnos: y eso que (la maestra no le hace caso, trata de ignorarlos calificando a los niños que están en su escritorio, mientras el niño que dijo las groserías se levanta y se dirige al escritorio de la maestra)

Alumno: está bien aquí están (deposita dos pesos en una alcancía que está en el escritorio de la maestra, regresa a su banca). (Observación 9, 2015, p.127)

En este sentido, el castigo tiene que ver con depositar un peso en una alcancía por cada grosería que llegue a decir dentro del salón de clases, regla que los alumnos acatan sin replicar y da cuenta una vez más de la vigilancia y control que se hace entre los alumnos *“maestra Saúl dijo una grosería dos veces, que le pague”* lo cual los obliga a acercarse al alumno disciplinado pues para no tener que pagar es mejor no decir groserías, ahora bien, desde la perspectiva de Foucault (1976), esto se asocia:

En primer lugar la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y de mal; en lugar de la división simple de lo vedado, tal como la conduce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. Es posible además establecer una cuantificación y una economía cifrada. (p.185)

Así la disciplina está asociada a la práctica de estrategias que emplean los docentes para mantener el control y la regulación sobre el alumno. Estas acciones

se relacionan con una puesta en marcha de estrategias donde se vigila al grupo a partir de varias miradas comisionadas o no, para evidenciar al castigo, es decir, si un niño se comporta mal por ejemplo dice groserías, no lleva el uniforme que corresponde al día, pelea con sus compañeros al trabajar en equipos, habla en clases con otros compañeros o corre en el salón, es sancionado, y esta sanción repercute en su evaluación, como una prueba de castigo, prueba de estos es cuando se les bajan puntos que repercuten en su calificación, multar con el pago de un peso, etc. Otro tipo de castigos hacen referencia a

Alumno Juan: profe yo ya, (Juan bosteza)

Profesor Juan: tienes sueño Juan, vente para acá (lo para en la esquina del pizarrón) si pues te estas durmiendo. (El niño se queda parado con su libreta y su lápiz en las manos) Ya ok tiempo terminado (...) haber niños el equipo del lado derecho era menos posible que se equivocaran, solo tenían que contar de un lado y del otro (Juan grita diciendo yo igual me equivoque) te quieres quedar parado verdad, ahí te quedas (Erika se levanta de su banca) tú también Erika, (Observación 3, 2015, p.74)

Esta estrategia que utiliza el docente tiene que ver con castigar ya que si ve que un niño no cumple con un desempeño que se acerca al alumno disciplinado y rompe las reglas, se distrae o se está durmiendo en el salón, le pide que se levante y se ubique en una esquina del salón con sus libros o libretas para seguir trabajando, y ahí permanece hasta que el docente lo considere pertinente, estos castigos son aceptados a partir de la figura de autoridad del profesor mediante ordenes que se acatan sin discutir. Por lo que en este sentido el “castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo” (Foucault, 1976, p.184), de tal manera que cuando el docente le pide al niño que se pare lo que pretende es que el castigo de estar parado corrija lo que para él es un mal comportamiento.

Las estrategias que ponen en práctica los docentes con el fin de corregir el comportamiento de los alumnos y mantener el control y el orden en el salón de clases se relaciona con un saber cotidiano el cual según Heller (1998) “todo sujeto debe interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente” (317), es decir, es un

conocimiento que le permite al docente desempeñarse y además de encaminar a los alumnos a cumplir con una disposición que él ha idealizado.

2.5 Saber llamar la atención y el manejo de la voz.

Otra estrategia que utilizan los docentes son las llamadas de atención las cuales son influidas por el manejo de la voz, ya que pueden ser en voz baja o en voz alta o incluso con gritos, es por ello la importancia que le confiere el profesor al nivel de voz que se utilice, al respecto dicen:

Profesor Fernando: (...) otra cosa que cuando tú estás explicando o estás leyendo algo, que vayas bajando tu nivel de voz o sea si empezaste fuerte y ves que hay mucho desorden tú empiezas a bajar el nivel de voz y cuando lo bajas demasiado, e inclusive hasta entre ellos se dicen oye cállate porque no escucho, entonces es otra manera de llamar la atención sin necesidad de gritar y demás, (Entrevista 1, 2015, p.4)

El manejo de la voz es importante ya que permite controlar a los alumnos ya que si “*hay mucho desorden tú empiezas a bajar el nivel de voz*”, logrando que los alumnos se comiencen a autorregularse o controlarse entre ellos mismos, lo que lleva a que ese desorden se transforme en orden, permitiéndole al docente seguir con su clase. Esto recae en la justificación que hacen los docentes del uso de la voz y al respecto dicen:

Profesora Teresa: hígole, les grito, pues dirigiéndome primero por su nombre, dirigiéndome a la personita por su nombre y recordándoles las buenas maneras de comportamiento, de lo que se debe o no hacer, más bien dicho de lo que se debe hacer (Entrevista 4, 2015, p.37-38).

Y continúan diciendo:

Profesora Teresa: lo que pasa es que bueno yo tengo una voz muy alta, cuando yo suelo levantar la voz en el aula pareciera que yo estoy gritando y más en el aula que

tengo, entonces resulta que yo entro con la exigencia que me caracteriza, porque si soy muy exigente en el aula... (Observación 1, 2015, p.52).

Entonces el uso de la voz permite dar sentido al saber sobre el alumno disciplinado "*les grito*" "*recordándoles las buenas maneras de comportamiento*" y que este a su vez debe aprender a leer las actitudes o señales que emite el maestro cuando está llamándoles la atención como por ejemplo su mirada, su tono de voz, o golpes en el pizarrón o en el escritorio.

Profesor Juan: una de niños y otra de niñas, haber fórmense bien sino no les voy a revisar

(Los niños platican en las filas, la mayoría está parado, el docente pega en el escritorio tres golpes fuertes, todos se quedan callados)

Profesor Juan: haber se callan por favor, sino se comportan no les voy a revisar, tenían que hacer dos planas y estoy viendo aquí que me están haciendo trampa, escriben nada más el comienzo del texto, haber quien está hablando allá (se dirige a un niño que está en su escritorio y no está formado en ninguna fila) fórmate allá atrás de tus compañeros (levantando la voz), (Observación 7, 2015, p.111).

El niño regula su comportamiento a partir de estas llamadas de atención que van acompañadas de señales que el docente emite. O sea, que cuando el docente pega esos tres golpes en el escritorio es señal de que quiere que se callen y pongan atención a lo que les va a decir o a lo que están haciendo. Esto significa también de que el docente está enojado y en cualquier momento puede levantar la voz o castigarlos, siempre con el fin de redefinir y encauzar a los alumnos al papel de disciplina que se desea tener. Entonces, el tono de voz se relaciona con las llamadas de atención como en el siguiente fragmento de observación:

Alumno: maestra (se levanta un niño que está trabajando en su banca y le dice) si ¿está bien así?

Profesora Teresa: no necesita levantarse usted, (lo toma del brazo y le grita, lo lleva hasta su banca, lo sienta y le acomoda los pies) usted me dice maestra Tere venga y yo vengo porque nada más está usted de desordenado, no necesita pararse (regresa a los equipos de las mesas, el niño se queda sentado en su banca, viendo su libreta, la profesora regresa a revisar el trabajo de los demás alumnos) (observación 4, 2015, p. 80)

En esta acción, hay una llamada de atención acompañada de gritos que son hacia el alumno que se levantó de su lugar, por lo tanto se le reprimenda fundamentando un mal comportamiento. Utilizando un tipo de agresión verbal y física que le permite a la profesora someter y reprimir al alumno, esto al momento en lo corrige tomándolo del brazo y lo sienta en su lugar, acomodándole los pies en la banca, pidiéndole que no se levante de su lugar y que sólo tiene que decirle *“maestra Tere venga a revisarme”*. En otro momento:

Profesora Teresa: porque Juan te vienes hasta acá, ahora ya dijeron que niños tan desordenados

Alumno: nosotros no anduvimos parados

Profesora Teresa: ¡cómo no!, y ¡todos!, y todo el tiempo que el muchacho estuvo sacando fotos ustedes de desordenados, si el maestro dijo se sientan porque van a sacarles fotos, se sientan y como hubieran quedado

Alumno: bueno (Observación 8, 2015, p.113)

En el fragmento anterior, la llamada de atención que hace la profesora hacia los alumnos va influida de un tono de voz alto, la cual tiene como finalidad una fuerte llamada de atención a su mal comportamiento. Por lo tanto, las llamadas de atención y el manejo de la voz son también medios de control donde el “único objeto de estas voces... es habituar a los niños a ejecutar pronto y bien las mismas operaciones, disminuir en la medida de lo posible por la celeridad la pérdida de tiempo que supone el paso de una operación a otra” (Foucault, 1976, p.159).

Aunado a esto las estrategias de control que utilizan los profesores a través del castigo o las recompensas están relacionadas con el ambiente de enseñanza y aprendizaje que necesita tanto el profesor para dar su clase como el alumno para poder asimilar lo que tiene que aprender, y dirigidas en torno al ideal que los docentes tienen de lo que es un alumno disciplinado el cual debe poner atención siempre a lo que se está abordando en la clase. Por lo tanto, las llamadas de atención corresponden a atraer la atención de los alumnos.

Profesor Juan: cinco cuartos, sería un kilo y un cuarto de jamón, haber en ecuación como se representaría (lo interrumpe Juan)

Alumnos: yo no sé... (Se queda callado)

Profesor Juan: haber juan ahora habla, o te hago hablar, o sigues, haber (el niño se queda callado), te vas a quedar ahí parado de castigo, a ver como se representaría, pongan mucha atención porque es algo muy importante y hay quienes ya tienen conocimiento de esto pero otros que no, la muestra está en el pizarrón, (...) y tu Fernando pon mucha atención porque cuando quieras poner atención

Alumnos: ya no, es adiós

Profesor Juan: es adiosito, las matemáticas son como las tablas, hay que encontrarle la puntita de la madeja para empezar a desenrollarla (Observación 11, 2015, p.144)

Se reprende a los alumnos cuando se salen de ese ideal de disciplina que se tiene mediante la noción de no interrumpir la clase y distraer a los demás o diciendo *“pon mucha atención porque cuando quieras poner atención es adiosito”*. Ahora bien, en este caso los alumnos aprenden que es importante corregir su conducta para que puedan aprender lo que el docente está explicando, bajo la vía de la represión e incluso de la violencia.

La voz de mando del docente se utiliza para acatar, para orientar y encauzar el desempeño de los alumnos y que da como resultado una nueva actitud del niño, o sea, una actitud disciplinada. Pero esta voz de mando también va relacionada con la mirada del profesor, en otras palabras, a la vigilancia constante que se hace al observar las acciones de los alumnos y que se relaciona bajo esta mirada disciplinaria que da como resultado la obediencia sin someterse a juicios y que se realiza como parte de una cotidianidad para garantizar el funcionamiento óptimo de la enseñanza y del aprendizaje, lo que nos lleva a que el alumno se habituó a esta exigencia por parte del docente, lo que lleva a crear alumnos disciplinados.

Profesor Fernando: a ver pero dobla la cartulina así (comienza a doblar la cartulina, una niña se empieza a pelear con otra) a ver Paola, ¿qué pasa? (...) segura hija porque siempre eres tú, yo creo que tienes un problema tú hija porque siempre que te pongo en equipos tienes problemas, ya no sé si eres tú. Ya les dije que ustedes ya están grandes para que estén de latosos eh. (Observación 10, 2015, p.132)

En los fragmentos anteriores, se da cuenta del uso de la voz del profesor para reforzar la conducta del alumno disciplinado ya sea corrigiéndolos *“segura hija porque siempre eres tú”* *“ya les dije que ustedes ya están grandes para que estén*

de *latosos*”, por otra parte, el levantar la voz o gritarles es otra forma de someter al alumno para que se acerque a la idea de disciplina que el docente desea alcanzar en sus alumnos.

En otro momento se hace uso de la voz para regañar a los alumnos por salirse del ideal del alumno disciplinado que la profesora demanda, esto se suscita cuando se interrumpe la clase y esta tiene que salir dejando a los alumnos solos por un momento, cuando regresa sucede lo siguiente:

Profesora Teresa: (la profesora fue al baño, entra al salón y los niños andan parados) ¿Quién les dijo que se fueran para allá? (los niños se regresan a su lugar)

Profesora Teresa: ¡Qué! ¿Deje animales en el salón? (les grita)

Alumno: no

Profesora Teresa: ¿qué los deje haciendo? (en tono de enojo y en voz alta)

Alumno: trabajando

Profesora Teresa: ¡que esperan para sentarse!, ¡que bonitos!, desde que llegaron los señores a observarlos y desde que me salí, todo ese tiempo estuve escuchando allá abajo su escándalo, todo, que les he dicho ¿qué hagan cuando yo esté ausente? (la actitud y el tono de voz denotan un gran enojo)

Alumno: que nos quedemos aquí quietos

Profesora Teresa: aparte de quietos ¿qué más? (gritando)

Alumno: trabajando

Profesora Teresa: y lo estabas haciendo porque hasta sudando estas, que bueno que lo tienes de conocimiento pero ¿lo llevaste a la práctica?, usted Lourdes, ¿qué estuvo haciendo? (alza la voz muy alto)

Alumno: jugando

Profesora Teresa: a ver su libro

Alumno: si maestra también Sofía estuvo jugando

Profesora Teresa: entonces tu estuviste observando todo, haber ¡siéntese usted! (pega en el escritorio) ¡que no le estoy pidiendo opinión a usted! (gritando y en tono de enojo). Creen que no me enoja esta situación y que pena, pero estoy indignada (quiere llorar del enojo) porque entonces ¿qué paso con lo de formación cívica y ética?, ¿qué paso con las reglas de comportamiento?, con el reglamento. (Un niño se levanta) siéntate por favor porque no te dije que te pararas, ¡siéntate! (Observación 8, 2015, p.117)

En este caso la profesora hace uso de su voz y del poder de control que ejerce en el grupo gritándoles muy fuerte y permaneciendo enojada, les llama la atención y los cuestiona sobre lo que estaban trabajando “¿qué los deje haciendo?” y lo que deben de hacer cuando ella no está a lo cual corroboran los niños que deben trabajar y estarse quietos en su lugar, en este caso el uso de la voz de mando de las profesora hace que los alumnos se sienten en su lugar “¡siéntese usted! (pega

en el escritorio) ¡que no le estoy pidiendo opinión a usted!”, lo que hace es regresarlos a la noción de disciplina y orden que debe tener el salón aunque ella no este, usando de esta manera la violencia verbal. Y continúa diciendo la profesora:

Profesora Teresa: pues si pero como son sabelotodo por eso están aquí de desordenados pero como era receso verdad, ya ¡síntese Yadira!, yo a usted no le pedí que escribiera nada. Explíqueme rápido Michelle usted es una de las desobligadas gritonas y escandalosas. ¿Cree usted que no la escuche? Explique rápido lo que hizo. La niña permanece agachada en su banca sin contestar ni moverse (...) claro, yo inferí que después de todo lo que hemos visto de formación cívica y ética y del reglamento, iban a comportarse como seres humanos que razonan como personas y no como caballitos desbocados que se salen del corral. (Pausa de silencio) Haber no voy a estar esperando Michelle. Saquen su libreta de tareas y tu si no pasas a explicar vas a tener una nota y la quiero firmada por tu mamá. Muy bien que se comporta Michelle como tiene una lectura de excelencia por eso ya no lee, como tiene una lectura de diez, ¿no va a explicar?

Alumno: si

Profesora Teresa: rapidito y le continua José Guadalupe. Porque usted está también en desorden. Para que estudian si ya saben todo, es más para que tienen maestra si pueden solitos (todo en modo de sarcasmo y en tono de enojo) ¿Qué esperas? (le grita a la niña, la niña se pone a llorar y se tapa la cara con brazos y la paleta de su banca) Haber pase Diego a explicar (Observación 8, 2015, p.118)

En este caso la voz de mando del docente se coacciona con la violencia verbal hacia los alumnos que se justifica a partir de las malas actitudes ya que estuvieron de “*desordenados*”. El tono de voz denota un enfado y desacuerdo por parte del docente ya que no aprueba el comportamiento de los alumnos. Lo que conlleva a emplear una llamada de atención en la que tiene lugar la agresión verbal y el sarcasmo “*Para que estudian si ya saben todo, es más para que tienen maestra si pueden solitos*”.

En conclusión, los saberes que movilizan los docentes para encauzar al alumno para que sea disciplinado están fundamentados desde un ideal del cual los docentes quieren que sus alumnos se desempeñen para que puedan aprender y el profesor pueda enseñar, ahora bien, este alumno tiene cualidades que lo alejan o lo acercan a esta idea de disciplina. Sin embargo, cuando el alumno se aleja de la disciplina el docente acciona estrategias que le permitan ejercer un control de la clase y poder captar la atención de los niños, aunque en algunos de los casos expuestos se cae en el sometimiento a través de la violencia. Las estrategias

además le permiten mantener un ambiente de orden que mantenga al alumno enfocado en su aprendizaje y sin distraerse. Algunas de las estrategias que utiliza para reforzar la disciplina son premios, castigos o sanciones, organización del espacio áulico, dar consejos, llamadas de atención y la modulación de la voz del profesor.

El saber pedagógico construido por estos docentes respecto a la disciplina y al alumno disciplinado esta delineado por normas que rigen el salón de clases y que moldean el comportamiento del alumno. Siempre en la lógica de orden y de lograr “*niños muy dispuestos y muy dedicados al trabajo*” (Entrevista 4, 2015, p.34).

La implementación de estas estrategias se relaciona con el poder y el control que ejerce el profesor en el aula y que provienen de la autoridad que representa para los alumnos. Y el control del grupo, ya que “lo que dice el profesor hace camino. La obligación del alumno es aceptar y obedecer preferentemente sin discutir. El poder del profesor deriva de varias fuentes: de su estado de adulto, de su tradicional autoridad en cuanto a profesor; de su autoridad legal; de su pericia en la asignatura que enseña” (Hargreaves, 1986, p.152).

Lo que conlleva a esa dominación simbólica que implica que el dominado concientice su propia dominación y control, de tal manera que los docentes esperan que el desempeño del alumno disciplinado sea acorde a sus necesidades de dar la clase y captar la atención de todos o sin que nada los distrajera, así “los alumnos debieran comportarse como si estuvieran solos cuando la realidad es bien distinta...los pequeños tendrán que aprender a estar solos en el seno de una masa si pretenden triunfar en sus estudios” (Jackson Philip, 1992, p.58).

Esto debido al poder y al control que ejercen los profesores sobre la conducta de los alumnos, sin embargo, este punto al que hace mención Jackson es precisamente el principal fundamento que pone al alumno en un estado de sometimiento, y que recae en un error cometido en este caso por los docentes, ya que se pretende disciplinar a los alumnos mediante un método militar, o mediante un adiestramiento canino pero nos olvidamos que la naturaleza del individuo es precisamente el poder de relacionarse con los otros, es decir, el establecer una

socialización con los otros e incluso un intercambio de anécdotas, juegos e ideas, por lo que resulta incongruente el exigirle que no hable con los demás, que se mantenga en su lugar, que no se mueva; como si estuviera sólo, cosa que en la escuela no puede ser así, ya que es precisamente en la escuela en donde se aprende a relacionarse con la diversidad generándose vínculos de afecto, amistad o de sociabilidad.

Finalmente, hay que destacar que los docentes movilizan distintos saberes para el establecimiento de la disciplina, en primer lugar están los de *sentido común de la práctica*, que según Carr y Kemmis (1998) “costa de suposiciones u opiniones”; por ejemplo, la opinión de que los alumnos necesitan disciplina para poder aprender. En segundo lugar están los saberes populares que dicen por ejemplo, que los alumnos pierden atención cuando se distraen o voltean a ver a otro compañero, o cuando no están en orden les cuesta aprender, “a continuación viene toda una serie de destrezas que utilizan los maestros para que los alumnos se pongan en la fila, o para que no hablen mientras se les están impartiendo instrucciones sobre un trabajo” (Carr y Kemmis, 1998, p.9), para ello hace uso de diferentes estrategias provenientes de sus saberes, como son la organización del espacio, modelar la voz, castigar u otorgar premios o recompensas.

En este sentido el saber contextual se manifiesta cuando el docente hace uso de lo que sabe de su clase, de su grupo, de la comunidad en la que se encuentra o de un alumno en particular, es la experiencia entonces, un referencia principal para valorar los logros, la relevancia de las tareas propuestas y concretar sus aspiraciones; así por ejemplo, implementar estrategias para mantener el orden y la disciplina dentro de su salón de clases, pero que además dichas estrategias logren que en el alumno una condición deseable para que desde su punto de vista puedan aprender y ellos puedan enseñar. Otros saberes que se movilizan para promover la disciplina son los experienciales y rutinarios que surgen de la misma práctica y son un guion que organiza y dirige los acontecimientos que se suscitan en el aula como es la distribución del espacio para controlar y ordenar a los alumnos.

CONCLUSIONES

Identificar los saberes pedagógicos que han construido cuatro docentes de una escuela primaria permitió advertir no sólo semejanzas y diferencias entre ellos, sino también reconocer a los saberes docentes como un aspecto que guía y estructura el trabajo al interior de las aulas. De tal manera que la investigación exigió una metodología de corte cualitativo ya que esto permitió llegar a interpretar los saberes desde las propias palabras de los profesores y de la observación de su desempeño en las clases, lo que permitió estudiar a los saberes desde su contexto cotidiano inmediato otorgándole a la investigación una aportación más fidedigna y honesta.

En la actualidad, el saber profesional construido no es suficientemente reconocido por la reforma educativa, ni por la formación continua, al grado de evaluar al docente por saberes curriculares y teóricos, que no garantizan que el maestro los transfiera a su práctica. La postura sostenida en la presente tesis es

que son los saberes del docente los que realmente se hacen presentes en su práctica, reconocerlos es dar un paso importante para entender la complejidad que se vive en las aulas y lo complejo que resulta promover cambios sin considerar a los principales protagonistas, es decir, los maestros quienes con sus ideales, creencias, sospechas, certezas, dudas, conceptos, dan forma a ciertos saberes profesionales que orientan la enseñanza y en consecuencia definen el aprendizaje de sus alumnos.

Así entonces, se toma a la experiencia como principal fuente en la construcción de saberes profesionales, ya que ésta conduce y redefine los saberes que van configurando los docentes desde sus primeras experiencias y durante toda su vida profesional para enfrentar la compleja tarea de enseñar. Este saber profesional también se ve reconstruido a partir de las demandas de algunos sectores de la sociedad como los padres de familia, que motivados por los medios de comunicación y la política educativa han desarrollado una imagen negativa del hacer docente, tendiente a crítica y ataque constante, esto plantea demandas al maestro que le exigen actuar de una u otra manera, por ello se convierte en un elemento que reconfigura el saber profesional del docente y la tarea de enseñar.

En este sentido, se advierte fácilmente que los saberes docentes son una construcción social e histórica ya que se van caracterizando por las vivencias y experiencias que el docente va enfrentando a lo largo de su vida por lo que una de sus características principales es que se van redefiniendo de acuerdo a las necesidades a las que se enfrenta el profesor en el desempeño de su función. Delimitados por su biografía, formación académica, las necesidades de sus alumnos y los diversos saberes que pone en juego como son los experienciales, pedagógicos, curriculares, contextuales, de sentido común, rutinarios y cotidianos, los cuales van dando forma a saberes que se hacen explícitos en su desempeño.

Así la identificación de los saberes permite ver por un lado la reflexión que hacen los docentes y por otra la complementariedad entre sus saberes, ya que no siempre están peleados unos de otros, siempre presentes cuando toman

decisiones, para enriquecer o para empobrecer a la práctica, por lo tanto, sus saberes configuran lo que realmente sucede en las aulas.

Los saberes docentes son entonces, una construcción constante y permanente que el profesor a lo largo de su vida personal y profesional ha ido desarrollando, adquiriendo y redefiniendo a través de su propia experiencia la cual le ha brindado nuevas herramientas para afrontar la realidad educativa de la que forma parte. En el entendido de que cada profesional ha tenido diferentes experiencias que le han llevado a apropiarse de distintos saberes que configuran su desempeño docente y por consecuencia mantienen un modelo a seguir que dirige su enseñanza, emergiendo la diversidad y heterogeneidad de las prácticas.

Otra variable que se puede considerar afecta la configuración de los saberes profesionales es el ciclo de vida, como lo plantea Torres (2005) es “necesario partir de una visión evolutiva de la función docente. Esto es, admitir que a lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el conocimiento y el comportamiento profesional del profesor” (p.25). Muchas veces esta evolución crea transformaciones en los saberes que reinciden en la cotidianidad de la vida de los docentes, o sea, que desde la introducción a la carrera los saberes profesionales de los docentes son permanentemente contrastados con las situaciones concretas y contextos específicos en los que se encuentre, contribuyendo la propia trayectoria de vida profesional a confrontar los saberes con los que se ingresa a la docencia, de modo, que cada año que pasa es una oportunidad para eliminar, sustituir, ampliar, complementar, modificar, agregar, enriquecer la suma de sus saberes en torno a la enseñanza.

De acuerdo con los datos recuperados, se pudo advertir con toda claridad que los docentes estructuran saberes distintos según su experiencia profesional, de modo que los maestros con poca experiencia profesional asumen que la enseñanza se reduce a un acto de transmisión del conocimiento que exige del alumno una actitud receptiva, en tanto que los docentes con mayor experiencia profesional asumen que la enseñanza se relaciona más con el poder despertar el gusto por

aprender en sus alumnos y para lograrlo le atribuyen un papel activo al alumno, pensándolo en términos de inquieto, interesado, preguntón, dispuesto, crítico, etc. teniendo un peso importante en ésta construcción el saber experiencial. Esta experiencia permite a los docentes ir construyendo y redefiniendo sus saberes, en consecuencia ir afinando su propia práctica y determinar su conducción tanto en su manera de enseñar como en la concepción de enseñar.

Con ello no se quiere decir que exista una desventaja o ventaja sobre los años de experiencia que tienen los docentes, sino todo lo contrario, son momentos en la trayectoria profesional de la enseñanza que se van enriqueciendo y complementando. Por lo tanto, el saber docente sobre la enseñanza se va modificando y adaptando según las experiencias y necesidades que van teniendo los docentes. No sólo existen éstas diferencias entre los saberes docentes sino también semejanzas, ya que ambos han desarrollado saberes que han estado sobre la misma línea de formación, e incluso una vez que se insertan en el ámbito laboral se delimita y configura su práctica por los mismos lineamientos curriculares.

En este sentido, un saber común entre los docentes es que para que ellos puedan enseñar y los alumnos logren aprender es necesario, en primer lugar que el alumno se desempeñe de determinada manera, y en segundo lugar que el aprendizaje se complemente en casa. Sin embargo, el saber que el docente ha ido construyendo sobre el desempeño del alumno está configurado desde un ideal que le permita concretar y complementar la enseñanza, para lo cual es necesario que el educando transite por determinados modos de ser, uno de ellos es ser receptor, otro es el estar dispuesto al aprendizaje, para que esta conducta pueda llevarse a cabo ellos consideran como necesario que el alumno sea disciplinado.

El docente a través de estrategias, actividades y disciplina va encaminando al educando para que se acerque al ideal de desempeño que éste necesita para poder enseñar y en consecuencia lograr que sus alumnos aprendan. Según los docentes, lo que se aborda en la escuela se retroalimenta en la casa, de tal manera que la construcción de los saberes pedagógicos dependen de una construcción social que el docente va hilando o tejiendo con los padres.

La investigación ha permitido constatar que los saberes que han ido construyendo los docentes orientan su labor de enseñar, por lo que se deja ver una diferenciación entre los saberes de los docentes con menos años en el servicio de aquellos con mayor tiempo, debido a que los primeros poseen saberes más teóricos ya que cuentan con muy poca experiencia profesional pues su principal referente es su formación académica y por ende su experiencia como alumno, la cual dirige su ideal sobre el significado de enseñar.

Mientras que los docentes con mayor experiencia profesional se caracterizan por tener un bagaje mayor en relación a los saberes que posee ya que las experiencias que ha tenido son mayores además le han permitido ir redefiniendo sus saberes, a través del fracaso o del éxito que ha ido descubriendo a lo largo de su desempeño y de su propia formación, teniendo como apoyo el saber dialógico que han mantenido con otros colegas al intercambiar estrategias o sugerencias que le han sido de provecho lo que resulta en un mejor desenvolvimiento profesional.

Así se considera que la importancia que tiene el tema sobre el estudio de los saberes docentes es enorme tanto para la formación docente como de la política educativa ya que es necesario atender a los conocimientos y saberes que los docentes movilizan cotidianamente durante su desempeño profesional y que debieran delimitar la evolución de la profesionalización del docente en la actualidad, o quizá replantear el modelo de formación en que se presenta una misma temática a un grupo de docentes con distintas edades, experiencia y necesidades formativas.

Redefiniendo así, el desempeño profesional y elaborando nuevos saberes que según la presente investigación otorgan sentido y forma a la práctica diaria y que siempre han estado ahí pero que se siguen dejando en la oscuridad, como si no definieran la práctica docente.

Los saberes de los docentes se van adquiriendo a través de la vida y se estructuran mediante representaciones sociales que va obteniendo durante su historia personal y profesional, configurándose a través de la interrelación que se establece con los demás, es decir, de su socialización en contextos y sujetos específicos que en este caso son sus compañeros de trabajo o su director. Así se

pueden distinguir saberes que proceden de su sentido común y que se enriquecen con la adquisición de saberes experienciales. Y que de acuerdo con Jodelet (2011) “en la categoría del sentido común tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana.” (p.134)

Con respecto al manejo de la disciplina, el docente moviliza saberes para fomentar el orden en su salón de clases el cual le permitirá concretar su enseñanza y encauzar el aprendizaje en sus alumnos. Entre las estrategias disciplinarias que utilizan los docentes para encauzar al alumno a mantener la disciplina denotan un acto de violencia que puede ser en ocasiones verbal, simbólica y en otras física, además ésta se instaura en contra de un comportamiento, no aceptado, por tal motivo es que se somete al alumno, de tal manera que este proceso de represión determina también los límites de percepción y de consentimiento a este acto, lo que lleva a dar cuenta del poder que ejerce el profesor sobre los alumnos y que además es incuestionable en la dinámica de la clase. En este sentido los saberes de los profesores se focalizan para fomentar la disciplina y así modelar al alumno que desea tener desde su ideal.

La relevancia de la temática de los saberes profesionales es hoy más notable dado que existe poca discusión del saber del profesor, tendiendo más a valorar el cómo enseña por sobre el qué piensa o qué sabe. Así mediante este estudio se le da voz al docente desde los saberes que emergen de su realidad, donde no hay un modelo a seguir que delimite la adquisición del saber, sino que se parte de las ideas, concepciones, creencias, conocimientos y de la experiencia que configuran la práctica del docente, e incluso de formas y estilos de ser y hacer enseñanza. Por lo que la relevancia que tiene para la educación es aún mayor ya que se debería de mirar más al docente y sus saberes para poder plantear mejoras más cercanas y en relación al contexto pedagógico y social que se vive.

Así el estudio de los saberes docentes abona a la discusión reflexiva sobre un ámbito de la práctica educativa que es el sujeto, el sujeto maestro que ha construido ciertos saberes y que estos y no otros, por válidos o no, incongruentes o congruentes que resulten, son los que orientan su práctica, pues con estos referentes ellos toman decisiones y organizan a su grupo, creando o anulando oportunidades de aprender, hay que destacar también que sus saberes no sólo se reducen a la formación sino que trascienden a un plano personal y de profesionalización.

Por último, producto del arduo ejercicio analítico que exigió la presente investigación, se considera que hay nuevas inquietudes que pueden emerger y dar continuidad al trabajo para quienes les interese la temática que aquí se abordó, entre ellas se puede mencionar la presencia objetiva de los saberes en la práctica, o promover e instaurar la reflexión sobre los saberes pedagógicos que dirigen al docente en su desempeño cotidiano.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de https://scholar.google.com.mx/scholar?cluster=10075212760289341176&hl=es&as_sdt=0,5&scioldt=0,5
- Albelda M. M. (2007). Componentes de la imagen social (pública) española a través de un análisis lingüístico de entrevistas en medios de comunicación. *Quaderns de Filología*. Valencia, España, pp. 93-108.
- Anzaldúa R. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida en la docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. Antología (Ed.) *Tendencias en el análisis de la práctica docente* (pp. 362-385). Tulancingo, Hidalgo. SEP-UPN

- Barrón C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. Revista UAEM Redalyc.org. Perspectiva educacional 48(II), 11-26
- Beillerot J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. *Saber y relación con el saber* Recuperado de <https://es.scribd.com/document/288773345/Beillerot-Relacion-Con-El-Saber>
- Bertely M. (2000). Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, D. F. Paidós Mexicana, S. A.
- Bisquerra R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España. La muralla S. A.
- Bourdieu P. (1999). Meditaciones Pascalianas. Barcelona, España. Anagrama S.A.
- Bourdieu P. (2000). La dominación masculina. Barcelona. Anagrama S.A. Recuperado de <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondui-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Buchanan, B., Davis, R. y Feigenbaum, E. (2006). Expert systems: a perspective from computer science. En K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich y R. Hoffman (Ed.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. (pp. 87-103) Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr W. y Kemmis S. (1989). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado. Madrid, España. Martínez Roca
- Carr W. y Kemmis S. (1988). El saber de los maestros. Antología (Ed.) *El maestro y su práctica docente* (pp. 9-10). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN

Carrizales C. (1987). Por una política de la discontinuidad en la experiencia docente. Antología (Ed.) *Análisis de la práctica docente* (pp. 62-65). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN

Carrizales C. (1986). La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/102461201/La-experiencia-docente-Cesar-Carrizales-Retamoza>

Cobo M. C. y Morán E. (Ed.). (2011) El síndrome de asperger. Intervenciones psicoeducativas. España. Asociación Asperger y TGDs de Aragón

CONAFE (2016). Asesor Pedagógico Itinerante. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/apis/Paginas/marco-n.aspx>

Corbetta P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid, España. Mc Graw Hill

Corcuff, P. (1998). Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social. Madrid, España. Alianza

Díaz B. (2014). El currículum en educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lqkwqVzxjw0>

Dussel I. (Ed). (2012). La disciplina y el poder en la escuela: Una lectura desde Foucault. Furlan A. *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 144-175) México. Grupo editorial siglo XXI

Fernández M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de educación*, 306, 153-203.

Foladori H. y Silva M. C. (2014). La (in) disciplina escolar: un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa REMO*, XI (26), 2-94.

Foucault M. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos aires, Argentina. Siglo veintiuno

García S. (2012). La violencia simbólica: Aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación. Furlan A. *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 114-143). México. Grupo editorial siglo XXI

Ghasarian C. (2008). De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas auestas. *Serie Antropológica Ediciones El Sol*, pp. 9-42
Recuperado de <https://cazembes.files.wordpress.com/2014/05/ghasarian-c-por-los-caminos-de-la-etnografia-reflexiva.pdf>

Guber R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. A dónde y con quienes. Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. Antología (Ed.) *Seminario de investigación I* (pp. 146-159). Tulancingo, Hidalgo. SEP-UPN

Gutiérrez M. J. y Flórez R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.

Hammersley M. y Atkinson P. (1994). Los relatos nativos: escuchar y preguntar. Antología (Ed.) *Seminario de investigación I* (pp. 264-280). SEP-UPN

Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno. Antología (Ed.) *Tendencias en el análisis de la práctica docente* (pp. 148-186). SEP-UPN

Heller Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España. Ediciones Península

Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010). Metodología de la investigación. México D. F. Mc Graw Hill

Iglesias A. (2015). ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 123-151.

Jackson P. (1992). La vida en las escuelas. *Colección de Jurjo Torres Santomé* (pp. 3-28). Madrid, España. Ediciones Morata

Jarauta B. y Medina M. J. L. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre educación*, 22, 179-198 Recuperado de file:///C:/Users/HP/Downloads/2078-8116-1-PB.pdf

Jodelet D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Revista espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21, 133-154

Machiarola V. (1998). Estudio sobre el pensamiento del profesor: El conocimiento práctico profesional. Ensayos y experiencias. Recuperado de <https://es.crbd.com/doc/29598219/El-maestro-que-aprende-El-conocimiento-practico-del-docente>

Marcelo C. (2008). El profesorado principiante, inserción a la docencia. Antología (Ed.) *Tendencias en la formación docente* (pp. 301-351). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN

Mercado R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México D. F. Fondo de Cultura Económica

- Mercado R. y Luna M. E. (2015). Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla. México D. F. Somos maestr@s. Enseñar y aprender. CINVESTAV
- Moscovici S. (1986). Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Pedagogía social y problemas sociales. México D.F. Editorial Paidós
- Murillo J. (2007). Las evaluaciones como fuente de información para el diseño de políticas educativas, Recuperado de http://upepe.sep.gob.mx/con_portada/coloquio_internacional.html
- Porlán R. y Rivero A. (1998). El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla, España. Díada Editora S. L.
- Postic M. (2000). La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales. Madrid, España. Narcea, S.A. de ediciones
- Rice P. F. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. Naucalpan de Juárez, México. Pearson Prentice Hall
- Rockwell E. (2002). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. Antología (Ed.) *Seminario de investigación I* (pp. 337-349). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN
- Salgueiro A. M. (1999). Saber docente y Práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona, España. Ediciones OCTAEDRO S. L.
- SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Ciclo Escolar 2013–2014. Educación básica. México D. F. SEP

SEP (2015). Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada. Evaluación del Desempeño Ciclo Escolar 2015–2016. Docente de educación primaria. México D. F. SEP

Tardif M. (2010). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España. Narcea, S.A. de ediciones

Taylor S. R. y Bogdan R. (1992). La entrevista a profundidad. Antología (Ed.) *Seminario de investigación I* (pp. 246-263). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN

Taylor S. R. y Bogdan R. (1992). La observación participante. Preparación del trabajo de campo. Observación participante en el campo. Antología (Ed.) *Seminario de investigación I* (pp. 191-225). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN

Taylor S. R. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Tlaseca M. E. (1997). El saber de los maestros en la formación docente. *Seminarios internacionales*. México. UPN

Tejada J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros escolares. Antología (Ed.) *Innovación Educativa* (pp. 199-245). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN

Teletón fundación (2015) El CRIT. Recuperado de <http://www.teleton.org/home/contenido/centro-de-rehabilitacion-infantil-teleton>.

Torres J. (1991). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Jackson P. (Ed.), *La vida en las escuelas* (pp. 11-26). Madrid, España. Ediciones Morata

Torres M. (2005). La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. México. CREFAL

Torres M. (2016) Análisis de resultados. Antología (Ed.) *Tendencias en el análisis de la práctica docente* (pp. 334-345). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN

Woods P. (1987). La etnografía y el maestro. (Ed.) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (pp. 15-29). Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Woods P. (1998). Las herramientas del oficio. Antología (Ed.) *Seminario de investigación I* (pp.484-493). Pachuca, Hidalgo. SEP-UPN

ANEXOS

ANEXO 1. CLASIFICACIÓN DE SABERES DOCENTES SEGÚN TARDIF (2010)

Saberes experienciales	Los maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de su experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Podemos llamarlos saberes experienciales o prácticos.
---------------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los saberes docentes que sostiene Tardif en “Los saberes del docente y su desarrollo profesional” 2010.

ANEXO 2. CLASIFICACIÓN DE SABERES DOCENTES SEGÚN PORLÁN Y RIVERO (1998)

Clasificación de saberes docentes según Porlán y Rivero	
Saberes metadisciplinarios	Altamente especializados “se refieren a teorías generales y cosmovisiones (constructivismo, complejidad, evolucionismo, teoría crítica, etc.), que disponen de un alto grado de integración de tipo generalista y, al mismo tiempo, tienen efectos muy concretos sobre la práctica didáctica”. (Porlán y Rivero, 1998:66).
Saberes disciplinares básicos	“se refieren a todas y cada una de las disciplinas que estudian variables implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuyo grado y tipo de organización se corresponde con la lógica interna de cada una de ellas” (Porlán y Rivero, 1998:72). Estos saberes, se basan en los conocimientos mínimos que están implicados en una disciplina y que se consideran básicos o elementales para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Saber didáctico	Es “un saber integrador, pero además es un saber para la acción, lo cual nos permite considerarlo como un tipo de conocimiento de especial relevancia para la génesis del conocimiento profesional” (Porlán y Rivero, 1998:82), este saber se ocupa más sobre los conocimientos que brindan a los docentes las herramientas para diseñar e impartir la enseñanza, por eso es un saber para la acción, el cual se fundamenta a través de la formación profesional del maestro.
Saber rutinario	“se refieren a los guiones y esquemas de acción que son imprescindibles para organizar y dirigir el curso de los acontecimientos en la clase” (Porlán y Rivero, 1998:85), es decir, estos saberes nacen de lo que

	vive el docente día a día en su aula, por lo que dirigen de alguna manera su propio desempeño.
Saberes curriculares sistematizados	se refieren al conjunto de ideas, hipótesis de trabajo y técnicas concretas que se ponen conscientemente en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum. Este saber próximo a una cierta intervención fundamentada puede integrar, en los niveles más evolucionados, según Porlán y Rivero (1998:85) aspectos como, conocer la existencia de concepciones en los alumnos, así como su utilización didáctica y en la cual el docente debe saber detectar e interpretar dichas concepciones o necesidades de los educandos. Otro aspecto considerado dentro de estos saberes es el concerniente a conocer cómo se formula, organiza y secuencia el conocimiento escolar, es decir, saber construir, dirigir y organizar el conocimiento que es relevante para el aprendizaje de los alumnos. Asimismo saber diseñar un programa de actividades válido para el tratamiento de problemas interesantes y con potencialidad para el aprendizaje. También saber dirigir el proceso de aprendizaje del alumno y saber qué y cómo evaluarlos.
Saberes formalizados	<i>“son aquellos conocimientos producidos por la investigación académica”</i> (Porlán y Rivero, 1998:19), es decir, los nuevos conocimientos que se orientan a partir de las aportaciones que brinda la investigación que se desarrolla en los centros académicos que estudian el ámbito educativo.
Saberes contextuales	Son <i>“aquellos que son adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula”</i> (Porlán y Rivero, 1998:19), o sea, los conocimientos provenientes de aquellas vivencias y experiencias que el docente va acumulando a lo largo de su vida escolar y que surgen de la convivencia y de las interacciones que surgen de ella.

Fuente: Elaboración propia a partir de los saberes docentes que sostienen Porlán y Rivero en “El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias” 1998.

ANEXO 3 CUADRO DE ORGANIZACIÓN DE NOTAS DEL DIARIO DE CAMPO

Notas del diario de campo	
DATOS GENERALES LUGAR: En el salón de sexto "A" FECHA: 17/11/15 HORARIO: de 8:30 a.m. a 10:30 p.m. Profesora: Yessica Villegas Trujillo	ESCUELA: Héroes de Chapultepec C.C.T. 13DPR07601 DOMICILIO: Huapalcalco MUNICIPIO: Tulancingo de bravo ESTADO: Hidalgo
Descripción	Análisis
<p>Segunda sesión observada.</p> <p>Profesora de Sexto A:</p> <p>Entro al salón y la maestra está sentada en su escritorio, pide a los niños que apunten la información que les va a dictar. Desde su escritorio les dicta unos renglones a los niños. Después se levanta a escribirles un esquema en el pizarrón sobre emociones positivas y negativas para que escriban cinco de cada una. Y vuelve a sentarse. Hay niños que se levantan de su silla y se ponen a platicar, otros desde su silla platican con otros compañeros por lo que no hacen la actividad. La maestra les grita desde su escritorio: ¡siéntense y pónganse a trabajar!, los niños no le hacen caso y continúan platicando y levantándose de su lugar para ir a platicar con otros compañeros, por lo que la maestra se levanta a apuntarlos en el pizarrón haciendo una lista de niños indisciplinados. Dice la maestra: estos niños son indisciplinados y se van a quedar sin recreo. Los niños replican (ay maestra pero porque, ay si aja...) pero continúan</p>	<p>Desarrollo de actividades</p>

<p>platicando y parados, sin hacer la actividad que les dejo la profesora (...)</p>	<p>Manejo de la disciplina en el salón</p>
<p>DATOS GENERALES</p> <p>LUGAR: En el salón de tercero "A"</p> <p>FECHA: 05/11/15</p> <p>HORARIO: de 8:00 a 10:00 de la mañana</p> <p>Profesor: Juan José Ramírez Aragón</p>	<p>ESCUELA: Héroes de Chapultepec</p> <p>C.C.T. 13DPR07601</p> <p>DOMICILIO: Huapalcalco</p> <p>MUNICIPIO: Tulancingo de bravo</p> <p>ESTADO: Hidalgo</p>
<p>Primera sesión observada.</p> <p>El docente me muestra sus registros de tareas, de participación, de los rubros que considera para evaluar a sus alumnos, y comenta que se guía de su planeación y del libro de textos del maestro. Para realizarlos y de ahí para elaborar su planeación (...) Dice que todos los registros los había sacado ayer en la noche, y se pone a perforar las hojas para meterlas a una carpeta. Y me comenta que es un trabajo que los padres de familia no valoran, y que como profesor espera que se le reconozca,</p>	<p>Importancia de listas de cotejo y evaluación con fines de mejorar el aprendizaje</p>

<p>porque de ahí se parte para trabajar con los alumnos, son rubricas que ayudan a ver en que están fallando los alumnos y sirven para mejorar su aprendizaje, y que es trabajo para el docente que muchas veces se valora o que hay padres que a tenido en otras escuelas donde se le reconoce y además les sirve a ellos para ver en que están fallando sus hijos o en ver el avance que se ha tenido. Sin embargo, en esta escuela no se reconoce este trabajo, ya que en su primer junta les mostro a los papás estos formatos y no dijeron nada (que bueno maestro, o a ver cómo va mi hijo, no ni se interesaron en verlos) el esperaba el reconocimiento (...)</p>	<p>Trabajo del docente poco reconocido</p>
<p>DATOS GENERALES</p> <p>LUGAR: En el salón de tercero "B"</p> <p>FECHA: 26/11/15</p> <p>HORARIO: de 10:30 a 1:00</p> <p>Profesor: María Teresa García Balderas</p>	<p>ESCUELA: Héroes de Chapultepec</p> <p>C.C.T. 13DPR07601</p> <p>DOMICILIO: Huapalcalco</p> <p>MUNICIPIO: Tulancingo de bravo</p> <p>ESTADO: Hidalgo</p>
<p>Profesora de Tercero B:</p>	

Primera sesión observada.

Un niño se acerca a la maestra para que le revise su trabajo, ella lo toma del brazo y lo jala para que se siente, lo sienta en su banca, le acomoda los pies, le revisa la libreta y le dice que no se pare que mejor le hable cuando termine todo el trabajo: maestra Tere ya termine, el niño se queda sentado, tomando en sus manos el lápiz y se queda desconcertado en su lugar (...)

Segunda sesión observada:

Los alumnos guardan sus libretas y libros, acomodan sus bancas en las filas acostumbradas, y se preparan para la actividad de "la tiendita", a lo que la maestra les reitera que mantengan el orden, sino se cancela la actividad, los niños dicen no y guardan silencio. Se muestran muy entusiasmados con la actividad, la maestra está más serena y juega con ellos a la par que aprenden a escribir y contar números de cuatro cifras. La maestra les dice que se pasen a las mesas con su dinero (material recortable que simula monedas y billetes) para comenzar con la actividad, los niños se emocionan aún más, ya están listos y la maestra comienza la actividad, les enseña los artículos que va a vender y les dice la cantidad en cifras numéricas que tiene cada uno. Los niños se apresuran para contar el dinero que tienen y entregarle la cantidad exacta a la maestra. Algunos le piden que repita la cantidad y ella dice que no, el que escucho, escucho, ni modo hay que estar atentos. Los niños se emocionan

Manejo de la disciplina: Violencia física

Control de grupo

más cuando les regala las cosas que está
vendiendo a los niños que ganan (...)

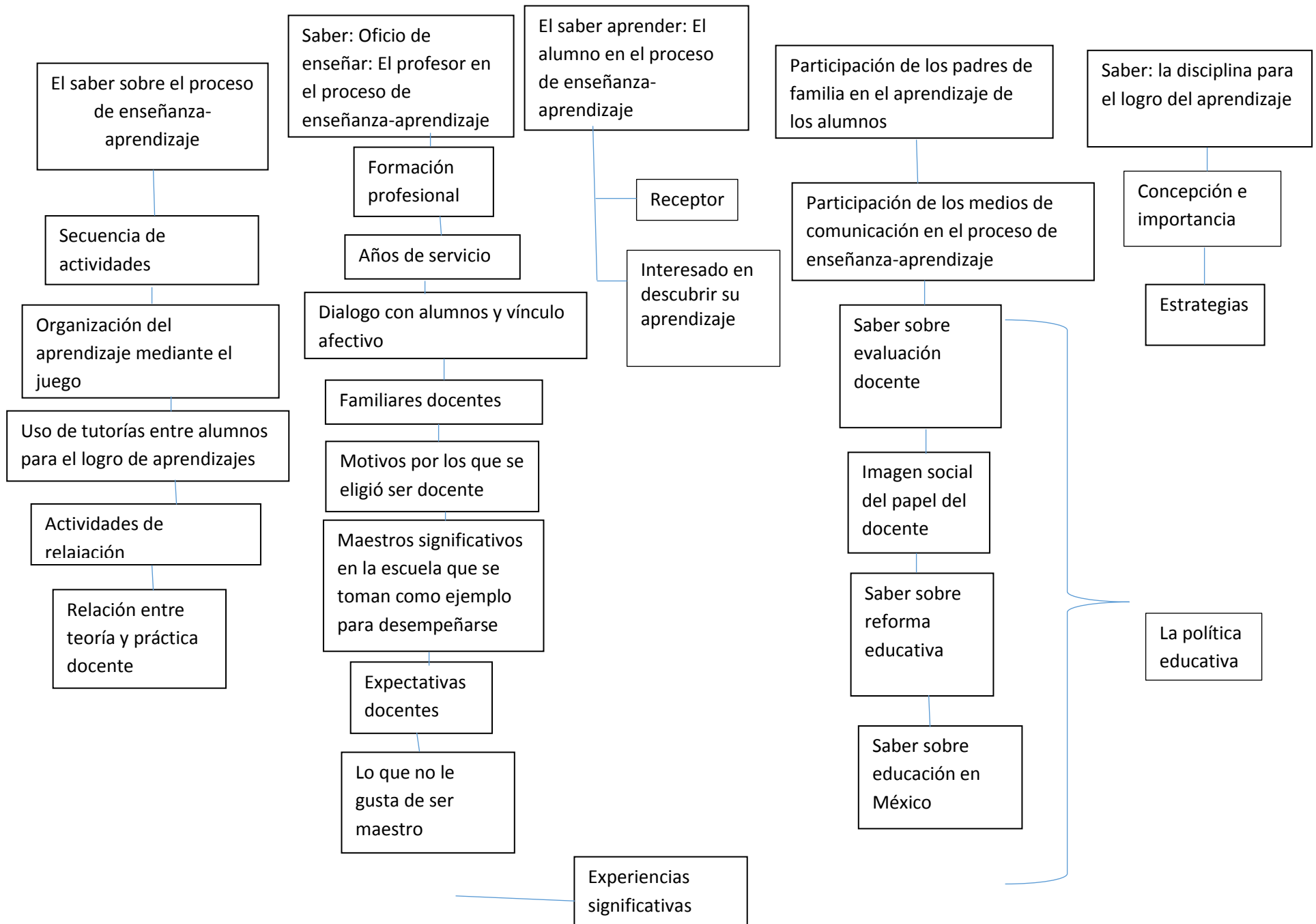
La enseñanza: mediante dinámicas que
motivan a los alumnos

**ANEXO 4 EJEMPLO DE UN ESQUEMA DE ANÁLISIS. ASIGNACION DE
CONJETURAS E INFERENCIAS FACTUALES**

ENTREVISTA 1	
<p>DATOS GENERALES</p> <p>LUGAR: En una banca de la cancha cívica</p> <p>FECHA: 05/11/15</p> <p>HORARIO: de 11 a 12 de la mañana</p> <p>Profesor: Fernando Cortes Amador</p> <p>Cuarto “A”</p>	<p>ESCUELA: Héroes de Chapultepec</p> <p>C.C.T. 13DPR07601</p> <p>DOMICILIO: Huapalcalco</p> <p>MUNICIPIO: Tulancingo de bravo</p> <p>ESTADO: Hidalgo</p>
Descripción de la entrevista	Conjeturas e inferencias
<p>Entrevistado: bueno, soy Fernando Cortes Amador, este, soy licenciado en pedagogía, vivo aquí en el fraccionamiento los sabinos e</p> <p>Entrevistador: ¿soltero, casado o?</p> <p>Entrevistado: casado con una niña, e</p> <p>Entrevistador: ok ¿en qué universidad estudiaste?</p> <p>Entrevistado: en la Tollancingo</p> <p>(...)</p> <p>Entrevistado: pues yo considero que es importante, somos una guía si, el simple hecho de que la educación se da desde casa, nosotros solo damos conocimientos para que el niño sepa más de su entorno social, cultural he, y demás, pero más más yo creo que la palabra es guía somos una guía para los niños</p> <p>Entrevistado: bueno el seria el receptor, receptor de todos los conocimientos que nosotros le vamos a dar al niño no, este receptor</p>	<p style="text-align: center;">Datos generales</p> <p style="text-align: center;">Formación académica</p> <p style="text-align: center;">Concepción: el docente es una guía y es quien posee el conocimiento para trasmitirlo al alumno</p>

<p>(...)</p> <p>Entrevistado: bueno pues las problemáticas serían como el hecho de que hay muchas mamás solteras que no tienen el apoyo de este de su mamá o papá en casa y pues luego si se ve un poco aquí dentro del salón este, y pues que los papás luego entre ellos llegan a tener choques y luego pues cuando yo pido trabajar en equipos fuera de la escuela no se puede trabajar con ellos en equipo por esa razón, que son un poquito conflictivos los papás, me atrevo a decirlo, un poquito conflictivos. Ellos en primera deberían de apoyar a lo que es a sus hijos al 100% no fijarse en lo que está haciendo su otro compañerito o lo que hizo, sino enfocarse a sus hijos para que pues el niño haga lo que tiene que hacer y sea más significativo el aprendizaje</p>	<p>Concepción: el alumno es un receptor</p> <p>La poca participación de los padres de familia y su actitud conflictiva</p>
--	--

ANEXO 5 ORGANIZADOR GRÁFICO DE CATEGORÍAS



ANEXO 6 ORGANIZADOR GRÁFICO

Saber docente: el oficio de enseñar

El profesor es una guía que te enseña, sólo damos conocimientos para que el niño sepa más de su entorno social y cultural

Ser un amigo para que tengan confianza, poder hablarles y explicar más a detalle un tema

Apegarse a la planeación y de ahí proponer estrategias o actividades, apoyándose de internet

La interacción entre los compañeros está dividida, la unión es importante para que las metas se logren en la escuela

Califica trabajos en su escritorio
Revisa la elaboración de copiado de cuadros
Deja al alumno sólo a que haga las actividades, sólo explica lo que hay que hacer de manera superficial

No aclara dudas, charla con los alumnos sobre temas no relacionados con el contenido

Dialoga con los alumnos para introducirlos sobre un tema les cuenta historias

Reafirma conocimientos y aclara dudas

Guía a sus alumnos en la realización de actividades, pone el ejemplo haciendo las mismas actividades

Es un facilitador, descubrir conocimientos con los niños interesarlos en aprender por si solos, sembrar el gusto por aprender, que ellos investiguen en sus casas

Hablar, innovar y divertirse es un compromiso del maestro en la clase

Exigir y consentir, ser facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje reconociendo a nuestros alumnos como seres capaces de adquirir cultura y conocimientos, identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos

La interacción entre los compañeros es unilateral, hay problemas, tolerancia, respeto, lealtad para que se logre el trabajo de la esc.

Problemas con padres por la exigencia

Cuestiona a los alumnos sobre un tema

Califica

Reconoce el trabajo de sus alumnos, facilita el material o la elaboración de actividades

Cuenta historias a sus alumnos, hace reflexionar al alumno a través del juego y de preguntas directas

Saberes

La interacción entre profesor-alumno es importante para el logro del aprendizaje

Desempeño

ANEXO 7 ORGANIZADOR GRÁFICO

Saber aprender: desempeño del alumno”

Es un receptor de todos los conocimientos que el docente le proporciona

Novato

Experto

Son dinámicos, preguntones y es una ventaja porque enriquecen sus conocimientos, son responsables, críticos

Desarrollar su propio conocimiento con tareas, que acaten las indicaciones que les da la persona que está frente a grupo

Saberes

Aplicador de conocimientos, interés en la funcionalidad de los conocimientos en su vida diaria

Lo que le gusta es que sean amistosos con el profesor

Trabajo con tutorías sirve para que los niños aprendan en común apoyándose unos a otros, convirtiéndose en facilitadores del aprendizaje

Es importante apoyarse entre ellos

Si faltan no importa

Sus debilidades son en la escritura, autonomía, distracción

Si faltan se atrasan mucho

Realizan actividades de manera mecánica

Cuestionan

Abrazan al profesor

Cuestionan poco al docente

Realizan trabajos y exponen

Se tardan en realizar las actividades

En la clase

Tutoran ayudando a sus compañeros

Dialogan con el profesor sobre el tema, realizan las actividades a la par con el profesor

ANEXO 8 ORGANIZADOR GRÁFICO

La redefinición del saber enseñar desde la demanda social y política (El saber: construcción social)

Se cree que trabajamos poco, pero llevamos trabajo a casa, no hay reconocimiento social por el trabajo bien hecho

Un buen maestro se olvida rápidamente, no hay reconocimiento al buen trabajo

Hay desprestigio sino se hace bien el trabajo y se reconoce más que el buen trabajo

Imagen social

Los medios de comunicación desvirtúan la imagen del docente

Se reconoce el buen trabajo cuando se sale bien en la olimpiada del conocimiento o en otras pruebas

Está bien, si el maestro hace lo que tiene que hacer no tiene nada que temer, además había maestros que no tenían el perfil y estaban frente a grupo

Reforma educativa

No es una reforma educativa es más laboral, no está adecuada a personas que viven en México, pues las condiciones en las que laboramos no son acordes a lo que exige la reforma

Lo que quiere el gobierno es deshacerse de todos los maestros que han hecho tonteras

La educación en México se enseña por encima no ha profundidad



Lo que hace falta es tecnología, no que implementen modelos de otros países que no son funcionales en México

No nos vamos a escapar, está bien, aunque aún no nos toca, no deben evaluarnos ahora hasta que se cumpla con la antigüedad

Evaluación docente

Me estoy enfocando a estudiar para el examen, estresa y se pierde el hilo en las clases, por estudiar, hay un desconocimiento de cómo se nos va a evaluar aunque ya se presentó el examen, no da tiempo

ANEXO 8 ORGANIZADOR GRÁFICO

Participación de los padres de familia

Principiante

Con mayor tiempo de servicio

Para que el aprendizaje sea significativo

Los papás no apoyan en el trabajo sólo están pendientes de que el alumno lleve muchos trabajos hechos en clases

El apoyo debe ser al 100%

Saber

Los padres descuidan mucho a sus hijos. Su situación laboral y económica de las familias no permite que se atiendan a los hijos

Es difícil que el docente compita contra lo que el papá le enseña al niño en casa

Los padres son apáticos y no hay comunicación padres-hijos

Los padres son conflictivos y no apoyan

Semeianza

La participación de los padres de familia es fundamental para reforzar el aprendizaje de los alumnos

Los padres están más al pendiente de lo que no hace el profesor que lo que debería de hacer el niño

No revisan recados

La tarea es para los alumnos no para los padres

No están al pendiente de sus hijos

Obligaciones de los padres

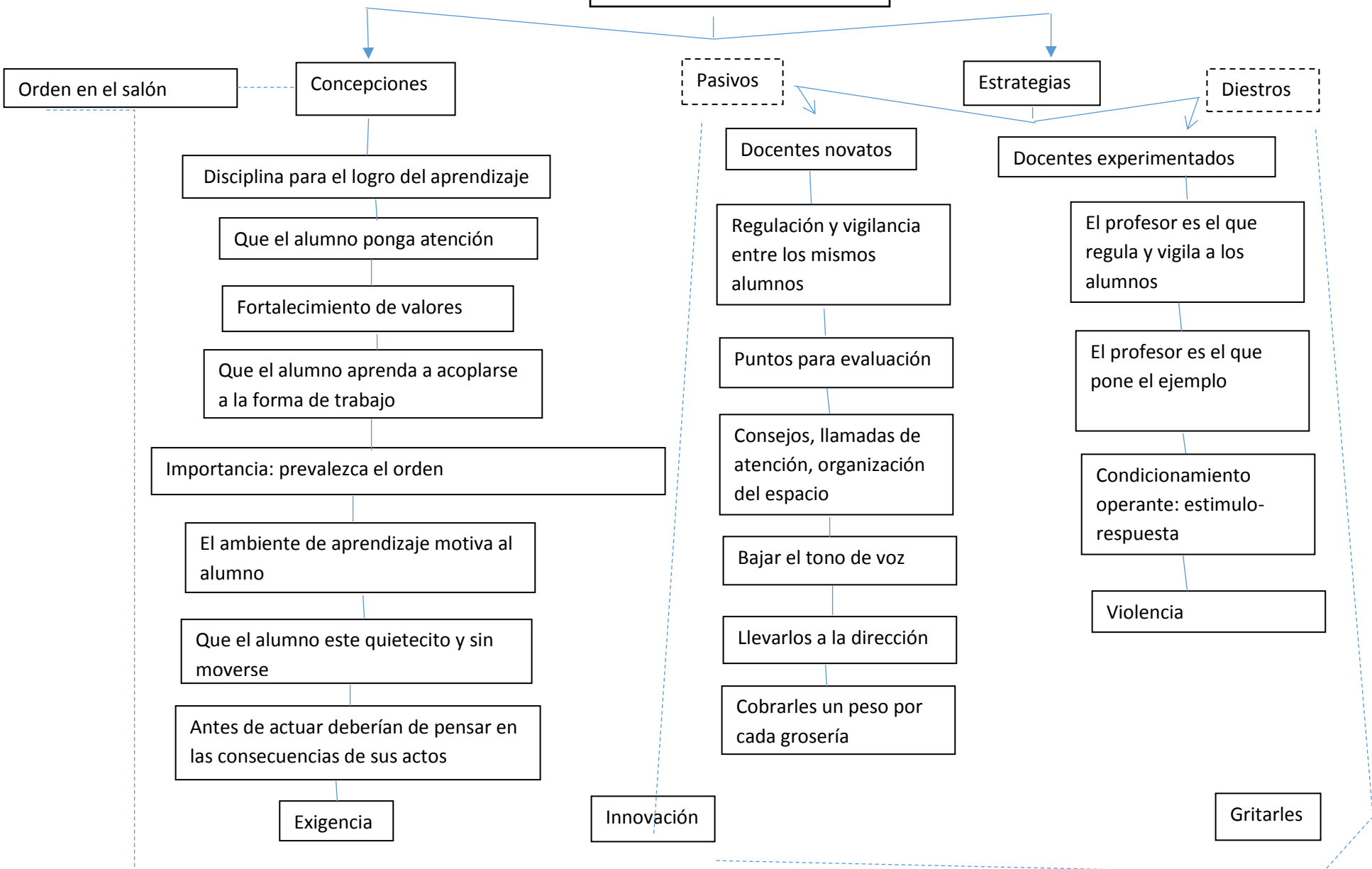
No están al pendiente de lo que se salirita

No cumplen con el material que se pide

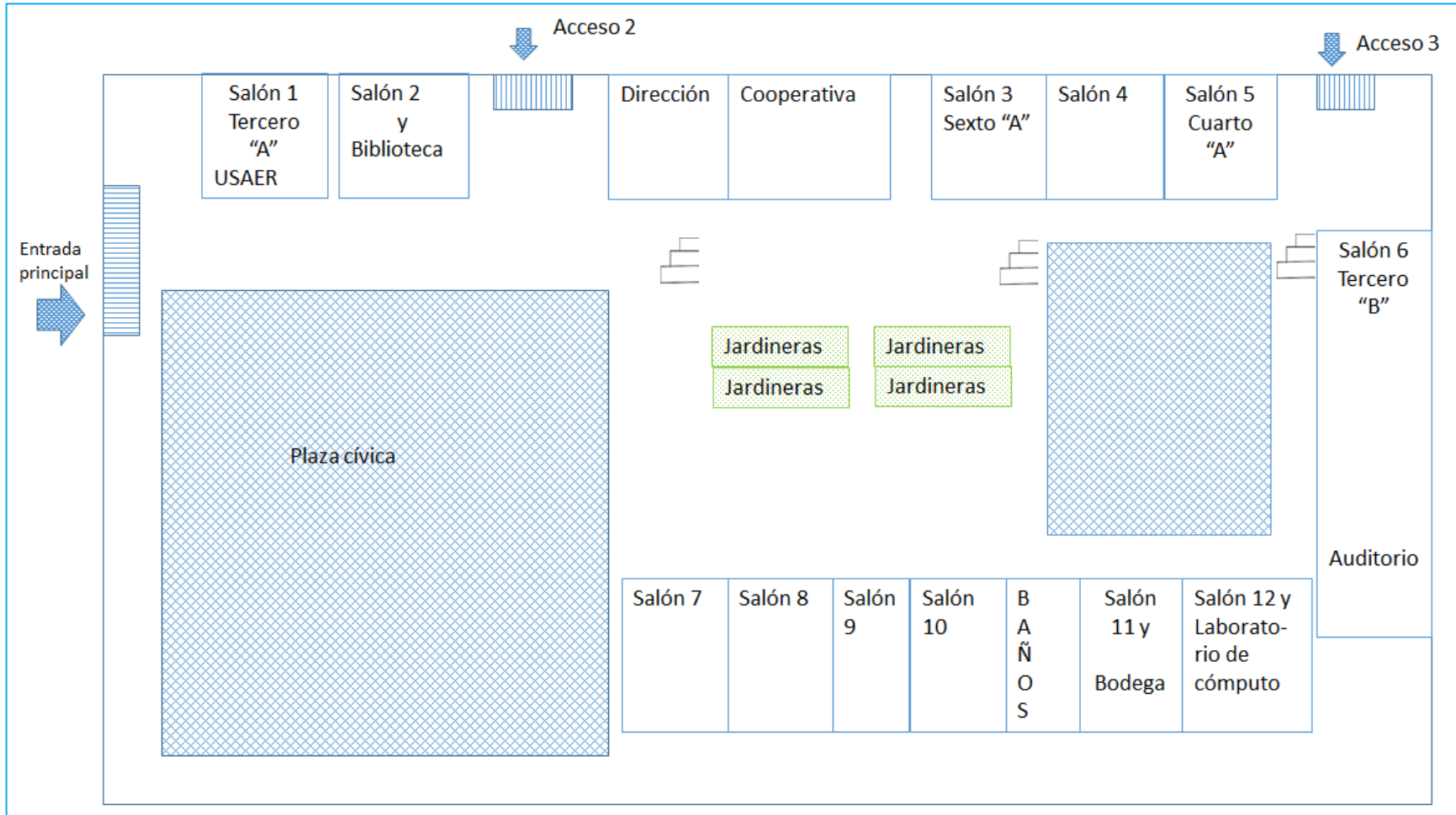
No asisten a reuniones

ANEXO 9 ORGANIZADOR GRÁFICO

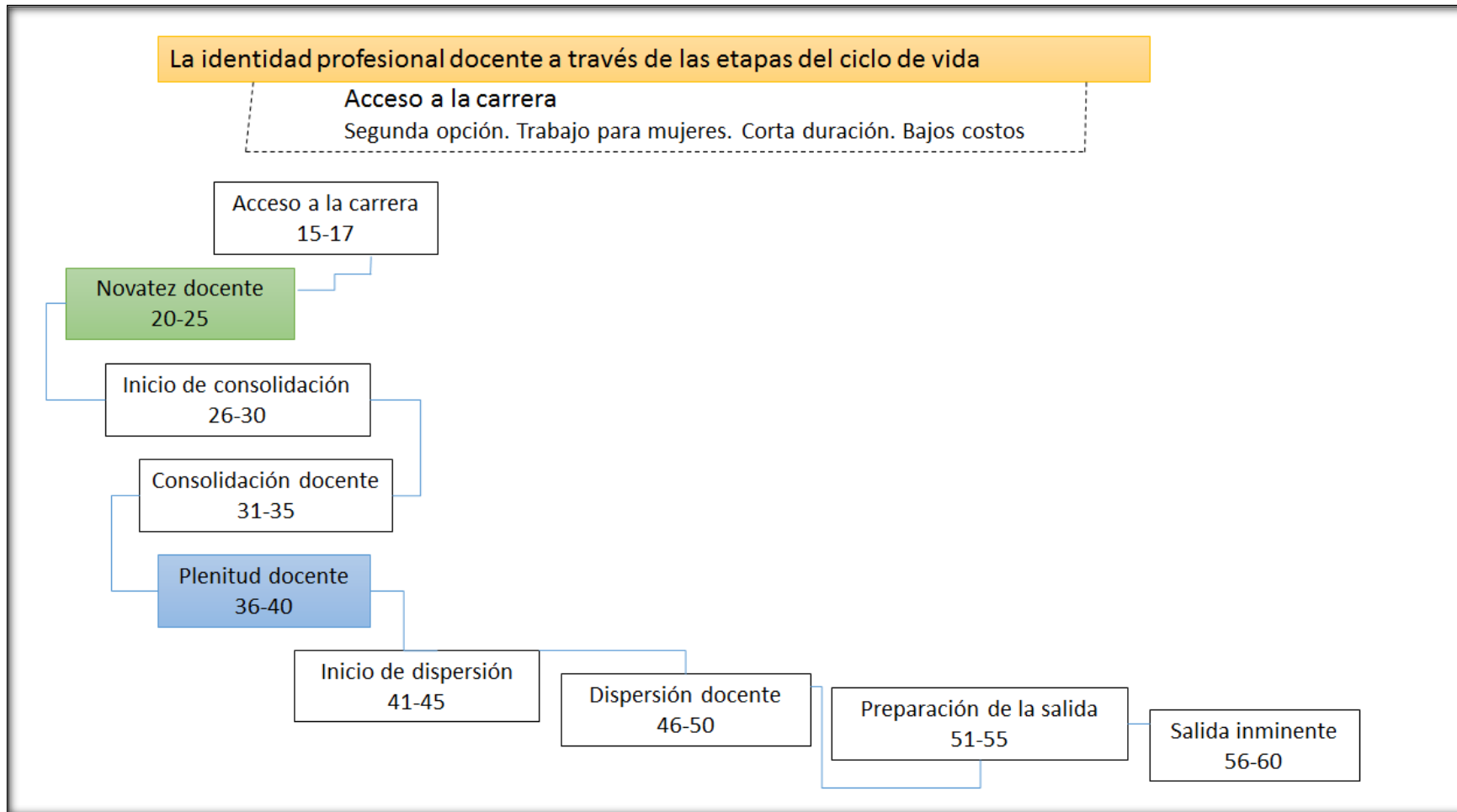
El saber sobre la disciplina



ANEXO 10 CROQUIS DE LA ESCUELA



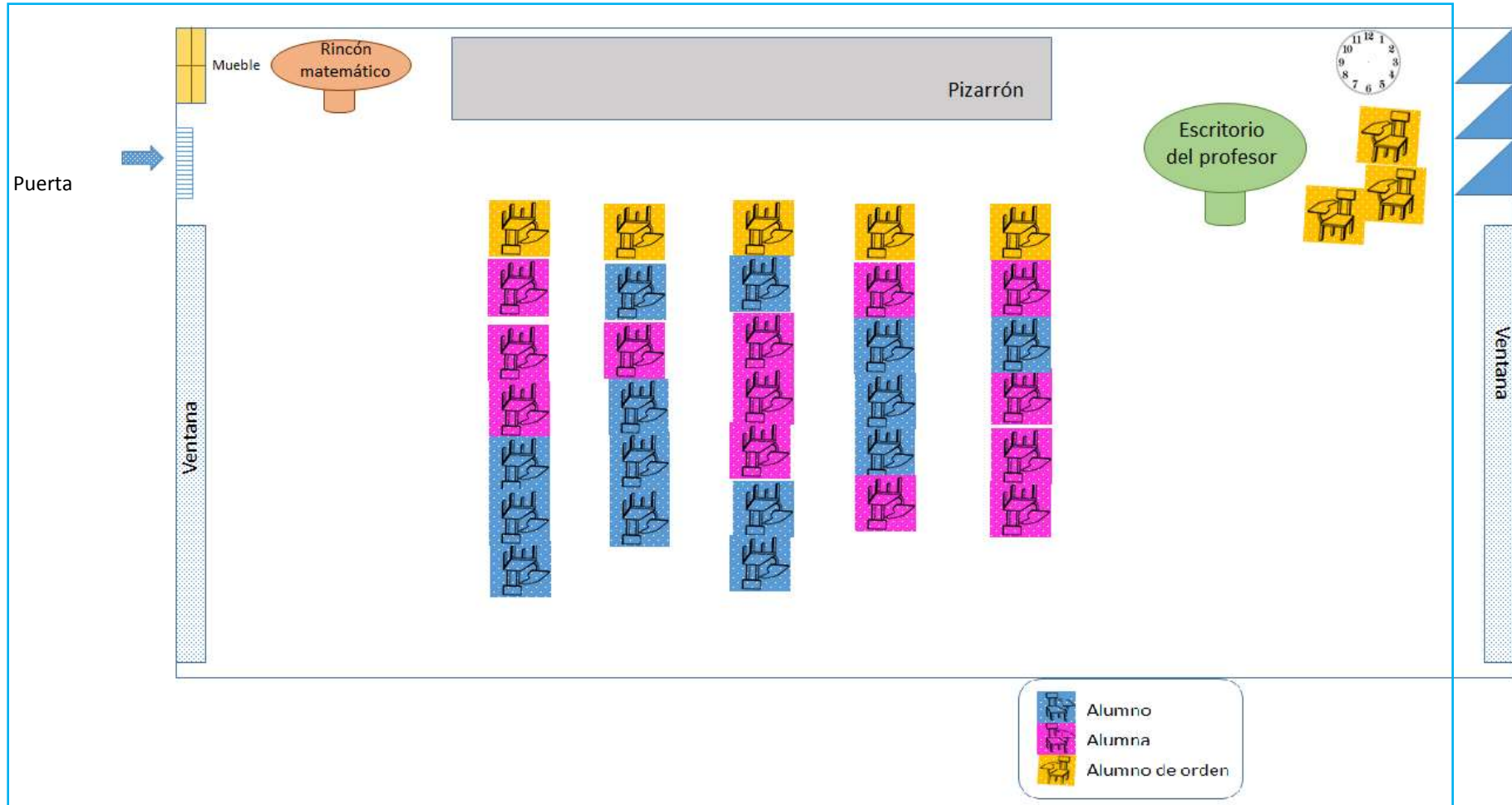
ANEXO 11 CICLO DE VIDA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES SEGÚN TORRES (2005)



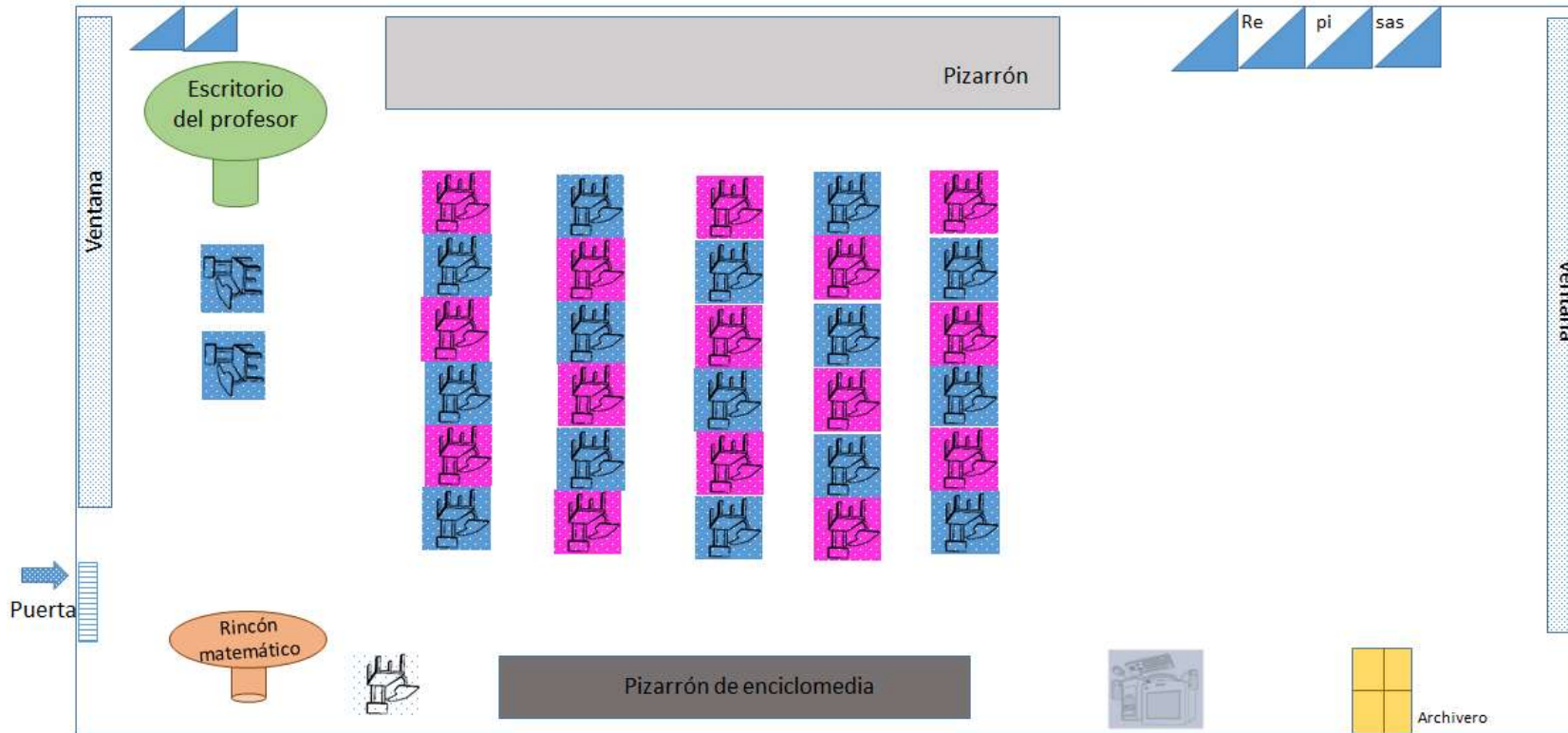
ANEXO 12 PROFESOR FERNANDO CONCLUYENDO LA CLASE DE GEOGRAFÍA



ANEXO 13 CROQUIS DEL SALÓN 5. CUARTO "A". PROFESOR FERNANDO



ANEXO 14 CROQUIS DEL SALÓN 3. SEXTO "A". PROFESORA JESSICA



ANEXO 15 PROFESOR JUAN ESPERANDO A QUE ANOTEN SUS ALUMNOS LA TAREA



ANEXO 16 CROQUIS DEL SALÓN 1. TERCERO "A". PROFESOR JUAN



ANEXO 17 PROFESORA TERESA CONCLUYENDO LAS CLASES



ANEXO 18 CROQUIS DEL SALÓN 6. TERCERO "B". PROFESORA TERESA

