



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Cacho Alfaro, Manuel
Profesores, trayectoria e identidades
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 3, 3er. trimestre, 2004,
pp. 69-111
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034304>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Profesores, trayectoria e identidades

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 3, pp. 69-112

Manuel Cacho Alfaro*

RESUMEN

En este ensayo se presenta el proceso a partir del cual se va configurando la identidad profesional de los profesores de primaria de la región del Bajío leonés de dos generaciones, las cuales estudiaron la normal básica con el plan de estudios de tres y cuatro años, respectivamente.

Se utilizan tres supuestos que permiten analizar dicho proceso: la construcción histórica de la profesión, la biografía escolar de los profesores y sus actividades educativas cotidianas.

ABSTRACT

This essay presents the process from as it is formed the professional identity of two generations of primary school professors of the Bajío Leones region, which respectively studied the basic normal with the curriculum of 3 and 4 years.

Are used three supposed that allows to analyze this process: the historical construction of the profession, the school biography of the professors, and their daily educative activities.

* Coordinador de Investigación y Posgrado en la Unidad 113, León, Guanajuato, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); candidato a doctor en Educación por la UPN Unidad Ajusco. Correo electrónico: manuelcacho@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

A lo largo de 20 años de trabajar en la Unidad 113 de León, Guanajuato, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), me ha inquietado la problemática relacionada con la formación de docentes, sobre todo la que se refiere a la relación entre la teoría y la práctica, específicamente lo que sucede con todos los referentes teóricos abordados a lo largo de un programa académico, en torno a las prácticas docentes de los profesores que lo cursan.

Tal inquietud me llevó a indagar sobre la percepción que tienen los docentes de ellos mismos como profesores, qué tipo de maestros consideran ser, cómo inciden o se manifiestan tales percepciones en su práctica docente, qué visión tienen acerca de un buen maestro y, sobre todo, cómo se va configurando dicha visión. Esto nos lleva al terreno de la identidad profesional, y de ahí que el objeto de estudio de este trabajo sea la configuración de la identidad profesional de los profesores de primaria de la región del Bajío leonés.

Entendemos la región como una totalidad, es decir, como una síntesis de elementos y relaciones siempre en movimiento, con una dinámica propia y ritmos relativamente estables, que mantienen una identidad consigo misma, y está articulada a contextos más amplios. Sin embargo, tiene una existencia temporal, histórica, y es dialécticamente cambiante, pudiendo transformarse en una realidad esencialmente distinta de la anterior.

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

Entonces, la región del Bajío leonés está constituida por seis municipios: Ciudad Manuel Doblado (801.1 km²), León (1 183.2 km²), Purísima del Rincón (209.5 km²), Romita (493.0 km²), San Francisco del Rincón (517.7 km²) y Silao (537.4 km²), los que en conjunto abarcan una superficie total de 3 741.9 km², es decir, 12.2% del territorio del estado de Guanajuato. Atendiendo a su ecología y a su

dinámica socioeconómica, esta zona se considera que pertenece a la macrorregión del Bajío, en su porción norteña.

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A. Discusión sobre la identidad

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

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

Por otra parte, la identidad no se daría sin la diversidad y la diferencia. Podemos decir “yo” porque hay “otros” iguales a mí y a la vez distintos. Ser igual a uno mismo es distinguirse de los otros. Y son ellos, los otros, quienes confirman la identidad que queremos construir y tener. La conciencia de sí pasa por la mirada y la expresión del otro.

Llegar a ser alguien es un paso previo para llegar a ser uno mismo. Existo en la medida que puedo decir quién soy y dar cuenta de mi persona a quienes me interrogan al propósito. A la postre, ambos

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

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

A través de la “socialización primaria”, el yo se sitúa en la familia, en la escuela, en el barrio; se hace reflejo de las actitudes de los demás frente a él, y “llega a ser lo que los otros significantes consideran que es”. Ahí aparecen los significados básicos y las primeras normas.

La socialización secundaria viene después. Por ella el individuo adquiere el conocimiento específico de los roles. Ahí hay menos internalización y carga emocional; hay más despegue y separación de la realidad. Ahí también es básica la interacción con los otros para mantener la “realidad subjetiva”, por lo que “el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo”.

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

En este sentido, la memoria es imprescindible para construir identidades, pero también lo es la integración en el grupo o grupos, así como el reconocimiento social. El individuo y el grupo se refuerzan mutuamente en el proceso de formación de la identidad personal o colectiva.

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

B. El debate en torno a la profesionalización

Pasamos a los planteamientos sobre la profesionalización. Desde el campo de la sociología, específicamente de la sociología de las profesiones —en la cual se considera que el grupo profesional es la unidad de análisis de la que hay que partir para caracterizar, de manera sociológica, al profesorado—, hay dos enfoques iniciales con orientación divergente: el estructural-funcionalista y los análisis críticos de inspiración neoweberiana.

Con la denominación estructural-funcionalista nos referimos a una serie de elaboraciones que, de forma más o menos explícita, son herederas de la teoría de las profesiones de Talcott Parsons.

Siguiendo a este autor, entre las actividades que se desarrollan en la sociedad, las profesiones presentan caracteres particulares; son actividades necesarias para afrontar funciones especialmente valoradas, que requieren una dedicación exclusiva por parte de una serie de actores que previamente han adquirido una “competencia técnica” específica, sostenida en un *corpus* de conocimientos científicos, muy generalizados y sistematizados teórica y empíricamente (Parsons, 1971). El ámbito formativo donde se adquiere la competencia técnica incluye todo un conjunto de pautas y directrices de socialización profesional que, entre otras cosas, desarrolla un código deontológico determinado.

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

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

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

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

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

temporáneas, diferenciados tanto de la clase dominante como de los trabajadores manuales.

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

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

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

Partiendo de una interpretación amplia del concepto de clase obrera en Marx, autores como Thompson (1977), Wright (1983), Apple (1987) analizan la enseñanza como un proceso de trabajo sometido a la “lógica racionalizadora del capital” por la implantación del modelo tecnocrático en educación, que abarca una serie de medidas metodológicas, psicológicas, didácticas y organizativas, las cuales desplazan al profesorado de la reflexión y la toma de deci-

siones sobre los fines y contenidos de la enseñanza a la delimitación pura y exclusiva de los medios en el manejo del cómo enseñar, pero sin saber el para qué enseñar.

Según los autores mencionados, este modelo lleva aparejada una creciente devaluación de las condiciones de trabajo del profesorado, porque tiene como efectos la progresiva descalificación de estos agentes y su separación de las funciones conceptuales, que los convierte en meros ejecutores de lo que otros deciden y planifican, y por lo tanto una creciente pérdida de control sobre su trabajo.

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

Buena parte de los problemas de estas teorizaciones derivan, precisamente, de apoyarse en un análisis "analógico" del trabajo docente respecto del trabajo manual en la producción, así como en débiles y simplistas explicaciones sobre la relación entre las actuaciones políticas, sociales y culturales del profesorado y su localización en la estructura de clase, pasando por alto las particularidades que caracterizan a la educación como ámbito de trabajo intelectual inmerso en relaciones sociales no estrictamente económicas de la sociedad, y haciendo abstracción de toda una serie de actuaciones del colectivo docente a raíz de los procesos racionalizadores que cuestionan, decididamente, la idea de su identificación con los intereses de las clases subalternas.

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

Coincidimos con el enfoque de la proletarización, en el cual la consolidación y expansión de los sistemas educativos ha alterado

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

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

La autonomía y la participación de los profesores en terrenos conceptuales no se ven totalmente anuladas, en cuanto son requerimientos que derivan de la propia configuración del trabajo docente como una labor realizada con seres humanos, que requiere ciertos márgenes de autonomía y planificación para adecuar los métodos, contenidos, recursos, a la realidad del alumno; que se lleva a cabo en aulas separadas donde el docente trabaja en forma solitaria, y donde su autoridad se apoya en criterios de legitimidad relativos a su supuesta "superioridad intelectual" respecto al alumnado.

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

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

De esta manera, desde la sociología se establecen criterios para distinguir a una profesión de la actividad que no lo es, tomando en consideración principalmente tres aspectos: la autonomía que al mismo tiempo implica la responsabilidad, un conjunto de conocimientos especializados avalados por un título y contar con prestigio sustentado en el honor estamental.

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

C. Formulación de las preguntas

Una vez desarrollados de manera conceptual los aspectos que entran en juego al hablar de identidad profesional, formulamos las siguientes interrogantes como hilo conductor del desarrollo de esta investigación:

- ¿Cómo se ha ido construyendo históricamente la profesión de docente de educación primaria en la región del Bajío leonés?
- ¿De qué manera se manifiesta el proceso profesionalizador implantado en las últimas décadas en nuestro país en el nivel regional?

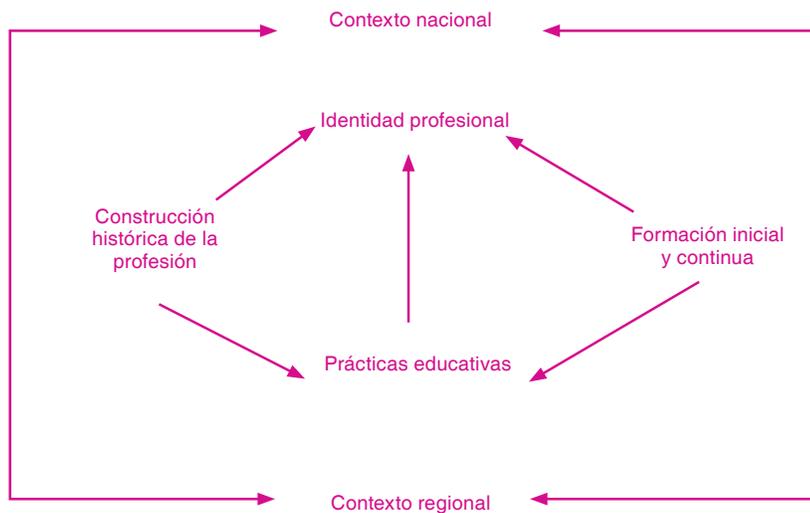
- ¿Cuál es el significante colectivamente disponible sobre la profesión de docente y cómo se manifiesta su significado individual en los profesores?
- ¿Cómo se visualizan los docentes a sí mismos, a sus actividades y a sus escenarios?
- ¿Cuál es el imaginario que se forman sobre lo que debe ser un buen docente?

II. SUPUESTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Ahora bien, al hablar de identidad profesional del docente de primaria de la región del Bajío leonés partimos de que ésta se va constituyendo, fundamentalmente, a partir de tres procesos: a) la construcción histórica de la profesión, b) la formación inicial y continua de los profesores y c) sus actividades docentes cotidianas. Estos procesos, a su vez, generan un imaginario sobre lo que es o debiera ser un docente.

Tomando en cuenta los supuestos teóricos se elaboró el siguiente esquema analítico.

Esquema analítico



III. ENFOQUE METODOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO

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

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

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

El enfoque metodológico bajo el cual desarrollamos la investigación es cualitativo; siguiendo a Taylor y Bogdan se refiere “al modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo” (1990: 11).

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

La identidad se conforma constantemente, no es un centro primordial de la personalidad que ya existe, ni tampoco algo que adquirimos en un momento muy específico; es algo que se negocia constantemente a lo largo de la vida. A medida que se pasa por una sucesión de formas de participación, las identidades forman trayectorias. Al emplear el término trayectoria no pretendemos establecer un curso o un destino fijos; no es un camino que se puede prever o del cual se puede trazar un mapa *a priori*, sino un movimiento conti-

nuo que tiene un impulso propio, además de un campo de influencias. Tiene una coherencia a través del tiempo que conecta el pasado, el presente y el futuro.

Entendemos las trayectorias como la secuencia de experiencias, ya sean formativas o laborales. Éstas se estructuran temporalmente en tres dimensiones: en la dimensión del tiempo biográfico se establecen secuencias según los ciclos de vida; en la del tiempo educativo, según los ciclos y dinámicas escolares; y en la del tiempo histórico, se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas laborales y educativas.

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

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

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

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

cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1990: 101). Se desarrollan como una conversación entre iguales y no tanto de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

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

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

El encuentro entre generaciones es mucho más complejo que la simple transmisión de una herencia. Es un entrelazamiento de identidades, con todos los conflictos y las dependencias mutuas que ello comparta. Mediante este entrelazamiento, las trayectorias individuales incorporan, de distintas maneras, la historia de una práctica. Las distintas generaciones aportan perspectivas diferentes a su encuentro porque sus identidades se incorporan a esa historia en momentos distintos.

Este encuentro siempre es una reunión compleja del pasado y el futuro, donde las generaciones intentan definir sus identidades incorporándolas a distintos momentos de la historia de una práctica.

Lo nuevo prolongará y desplazará, al mismo tiempo, a lo viejo. Las distintas generaciones encuentran en las demás la parcialidad y la conexión de sus trayectorias personales, es decir, nuevas dimensiones de finitud y de extensión de sus identidades.

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

Un primer momento que denominamos de los antecedentes o preprofesionalizante abarca de 1940 a 1974, en el cual la formación de los docentes se lleva a cabo, principalmente, en las escuelas normales, pero también en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Desde los cuarenta, la SEP y el SNTE intentaron diversas formas de otorgarle a la profesión docente el mismo rango que al resto de las carreras universitarias. En el sexenio del presidente Echeverría se intentó resolver el problema de diversas maneras: una de ellas era que la Ley de Educación Federal y la de Profesiones reconocieran la enseñanza normal en el nivel superior de la pirámide educativa. Con esto la enseñanza normal alcanzaba el rango superior en la ley pero no en los hechos: seguía careciendo de los estudios de educación media superior como requisito para realizar los estudios profesionales (Arnaut, 1996).

De este primer momento se trabaja con dos generaciones de profesores: los que cursaron la normal con el plan de tres años (1960-1969) y los que la cursaron con el de cuatro años (1969-1983).

Al segundo momento lo llamamos de transición y tiene que ver con los años comprendidos entre 1975 y 1983. Aunque el plan de cuatro años de normal básica termina en 1983, en 1975 se ofrece, por parte de la Dirección General de Educación Normal, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, a los profesores de dichos niveles. Y posteriormente, el 29 de agosto de 1978, aparece el decreto presidencial que crea la Universidad Pedagógica Nacional

(UPN), como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual ofrece, como uno de sus programas, la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979, de la que retomamos una generación. “Curiosamente los programas de licenciatura le daban al magisterio la posibilidad de profesionalizarse, pero también confirmaban el carácter subprofesional del normalismo al exigirles el título de profesor primario como requisito para inscribirse en la licenciatura” (Arnaut, 1996).

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

En este ensayo nos centramos en el momento preprofesionalizante que implica a las generaciones que estudiaron con el plan de tres años y el de cuatro años de normal básica.

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

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

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

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

Ellas tres estudiaron la normal básica con el plan de estudios de tres años que inicia en 1960 y se cambia en 1969. Este plan de estudios tiene como referente el elaborado en 1945, cuyo antecedente

fue la unificación del programa de las normales rurales y urbanas. Esta decisión se justificó en virtud de reforzar la campaña de unidad nacional, elevar la preparación de los maestros rurales e igualarla con la de los urbanos, atemperar la radicalización de aquellos maestros que apoyaban el movimiento de educación socialista, y brindar a los maestros rurales inconformes la oportunidad de emigrar a las ciudades. Esta medida provocó que la educación normal rural empezara a ser gradualmente absorbida por la urbana, con el detrimento consiguiente de la calidad y la relevancia de la educación impartida en este sector, que por entonces representaba más del 55% de la población total del país.

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

En 1954 se reforma el plan de 1945. Los autores de este nuevo plan de estudios señalan que buscaban: 1) hacer una revisión crítica de la enseñanza normal; 2) preparar maestros más eficientes, capaces de hacer frente a la crisis social del momento; 3) frenar la dispersión intelectual que implicaban los planes y programas de 1945; 4) superar algunos problemas vitales en la preparación de maestros como la selección de candidatos, la deserción, los métodos para hacer los exámenes, la evaluación (Meneses, 1991).

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

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

Lucy lleva 25 años de servicio, estudió la normal de 1972 a 1976. Forma parte de una familia de 11 hermanos, con un padre ejidatario y una madre que se dedica a las labores del hogar.

Rafael tiene 24 años en el magisterio; igual que Lucy, cursó la normal de 1972 a 1976. También es hijo de padres campesinos.

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

A ellos tres les tocó el plan de estudios de 1972 reestructurado. Con este nuevo plan de estudios se pretendía disminuir la sobrecar-

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

De esta manera, estas dos generaciones se ubican dentro del periodo denominado preprofesionalizante, que se desarrolla aproximadamente de 1940 a 1974, cuando la Normal Básica obtiene su reconocimiento como de nivel medio superior. Es a partir de este periodo que se comienza a plantear en el discurso, sobre todo en el interior del magisterio, la profesionalización de los profesores de educación básica, en esos momentos principalmente de los de escuelas primarias, mientras que para dar clase en secundaria se requería haber cursado la Normal Superior, perteneciente al nivel de educación superior.

IV. TRAYECTORIAS FORMATIVAS

A. Primeros referentes: la familia y la profesión docente

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

El poder de atracción de la profesión docente en su nivel básico se manifestaba especialmente en el medio rural, ya que en ese tiempo, el requisito académico para ingresar a la escuela normal era contar con el certificado de secundaria. Los profesores pertenecientes a las dos generaciones de este periodo son de origen campesino, con excepción de uno que es de origen obrero. De esta manera, observamos que a la educación normal acceden, de

manera preponderante, alumnos de un estrato social particular, y que se encuentra en estrecha relación con la propia imagen social de la profesión docente; en este sentido, es una alternativa para los estudiantes de educación media en la que se ofrece una salida terminal. Es decir, la educación normal no se encuentra destinada a los grupos privilegiados que están en condiciones favorables para seguir una escolaridad más larga.

B. Las experiencias escolares

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

Tomando en cuenta a los seis profesores de estas dos generaciones abordadas, en relación con los recuerdos de sus maestros de educación básica, encontramos tres referentes importantes: el primero tiene que ver con la afectividad en el proceso relacional del maestro con sus alumnos (consentidor, amable, cariñoso, comprensivo), el segundo con el control del grupo (estricto, los castigaba, los mantenía sentados y callados), y el tercero con las estrategias pedagógicas empleadas (prácticas memorísticas, hacer planas, repetir al pie de la letra, o explicar bien la clase). Tales recuerdos van marcando, sin duda, su identidad como docentes.

C. La formación docente inicial

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

En las apreciaciones de los profesores continúa estando presente el aspecto relacional, es decir, el maestro como “una finísima persona” o “buena gente”, así como el recuerdo de la “maestra estricta” como ejemplo a seguir, el modelo docente a aplicar en la práctica, “el que explica bien la clase”, etc. Pero en los comentarios de los profesores citados encontramos que lo que les parece más

importante de sus maestros y que más recuerdan tiene que ver con los consejos que éstos les daban relacionados con su trabajo en el aula y su vínculo con el grupo de niños: “con las cosas que iban a vivir en los grupos”, “saber tratar a los niños”. También aparece el maestro que domina su materia, el muy teórico o el autoritario.

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

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

D. La primera experiencia docente

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

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

La verdad que la riega uno, porque en la normal nos pintan una cosa y en la realidad es otra. Sin embargo, yo tenía la experiencia de haber ayudado a mi mamá, de verla trabajar, y las pláticas con algunos de mis maestros de la normal, me sirvió bastante (Esthela).

Mi primera experiencia ya con un grupo a mi cargo fue en una escuela rural; realmente sí se me dificultó demasiado, porque yo estudié en

una normal urbana y ahí no nos preparaban para enfrentarnos con niños de regiones rurales, con todas las carencias que tienen, ni para trabajar en escuelas unitarias o bidocentes. En el primer grupo con el que trabajé había niños de primero y segundo. Y yo me decía: “¿Cómo le hago?, ¿cómo les enseño a leer y a escribir?”; tuve que preguntarles a algunos maestros que ya tenían mucha experiencia con los primeros grados (Luisa).

La primera experiencia que tuve... fue cuando empezaba a hacer mi tesis, que me mandaban a practicar... ahí uno viene fresco, viene con un montón de material... trae uno la ilusión de que todo lo que nos van impartiendo, luego se los damos a los niños (Lucy).

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

El hacerse cargo de un grupo es una gran responsabilidad. Considero que a mí me fue bien, pues no tuve muchos problemas con los niños, y en la primera semana de trabajo ya estaba más o menos encarrilada. Lo que se me dificultó en un principio fue, sobre todo, la disciplina (Paty).

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

Si bien es cierto que las características concretas del trabajo, las condiciones específicas en las que se inicia y otros factores de índole personal determinan, en gran medida, el desarrollo de este periodo, la coincidencia de una serie de obstáculos y la repetición de determinadas quejas y problemáticas comunes nos permite visualizar que el momento de iniciación es singular, y que requiere la realización de un análisis que permita entender la entrada en la pro-

fesión y su posterior desarrollo. Tres profesoras inician con buenas experiencias debidas, sobre todo, a la ilusión de enfrentarse por primera vez a un grupo, a la manera de trabajar de su mamá como maestra o de alguno de los profesores de la normal. Pero también se manifestaron dificultades relacionadas con la falta de preparación para enfrentar un contexto rural y estudiar en una normal urbana, una organización escolar y una práctica educativa distintas de las estudiadas en la formación inicial al no abordarse la manera de trabajar en una escuela unitaria o bidocente.

En relación con la primera experiencia docente, los profesores perciben en su formación inicial una serie de carencias al enfrentarse por primera vez a un grupo. Esta situación los lleva a recurrir a distintas estrategias que les permiten ir superando dicha problemática: el modelo de la mamá maestra, preguntar a compañeros con experiencia, el uso de material didáctico, y sobre todo el recuperar vivencias pasadas.

E. La actualización de los profesores

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

Los cursos de actualización que se ofrecen a los maestros en servicio se convierten, por regla general, en una obligación administrativa más o en la posibilidad de adquirir puntaje escalafonario, en detrimento de su contenido académico. De ahí que algunos de los profesores cuestionan las características de los cursos a los que han asistido, sobre todo los que son conducidos por maestros que no tienen la formación adecuada para impartirlos o coordinarlos y los sienten como pérdida de tiempo, como lo mismo de siempre. Pero, en cambio, aprecian aquellos cursos en los que se presentan experiencias o aportaciones concretas a las prácticas desarrolladas en el aula.

V. TRAYECTORIAS LABORALES

A. El recorrido por las escuelas

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

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

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

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

En el colegio particular se encontró un ambiente que no le agradó mucho. Eran únicamente dos maestras civiles y las demás eran religiosas.

La organización era muy rudimentaria... la directora que era religiosa me decía:

“Póngase dura en el salón de clase, no deje que hagan esto o lo otro”; y ya después me acostumbré. El último año que estuve ahí me ocupaban en la dirección, tal vez porque les parecía bien cómo armaba la documentación.

Al realizar su primer interinato en la escuela número 6, se encontró con una organización muy relajada, aunque únicamente fue de dos meses. Luego pasa a la escuela número 15 y ahí la disciplina era “media militaresca”, pues la directora era bastante recia y estricta, las comisiones funcionaban de maravilla. El mayor interés por parte de la dirección se centraba en las inasistencias, las llegadas tarde y la llevada de las tareas.

Cuando empecé a trabajar ahí los consejos técnicos casi nada más eran de nombre; en aquel entonces muy pocas veces nos reuníamos y cuando nos llamaban a juntas casi siempre discutíamos del sueldo o de las prestaciones, y no se hablaba de los problemas pedagógicos en sí; poco a poco esto fue cambiando hasta que entró fuerte lo de los consejos, cuando llegó un director nuevo, y ahora sí se respetan.

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

Sobre la relación entre los maestros,

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

En cuanto a la relación con los padres de familia también le parecen muy buenas y de mucho respeto, aunque a lo largo del tiempo visualiza ciertos cambios: “Por ejemplo en las tareas, nosotros hacíamos el llamado a los padres de familia y ellos ponían el remedio, pero ahora el apoyo no es igual; dan puros pretextos y los papás se molestan porque les dejamos tarea a los niños”.

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

La primera ocasión que me dieron interinato tuve segundo grado, ya después en esa misma escuela tuve quinto, sexto, quinto, sexto; duré como ocho o nueve años con quinto y sexto, o sea uno a otro, uno a otro. Fueron etapas muy bonitas tanto de mi vida personal como laboral, porque me sentía bien, estaba bien, me sentía muy a gusto con mis alumnos. Era de organización completa, no era muy grande, 12 maestros y un solo director para los dos turnos. Ahí la competencia estaba dura, había que echarle ganas porque si no te cambiaban a la tarde. Fue una experiencia muy bonita... dentro del trabajo éramos compañeros, pero ya fuera de él teníamos una amistad. Con el director no tanto, dentro del trabajo tratábamos de acoplarnos, pero ya en lo personal no; había algo más, como una barrera, por jerarquías, pues nosotros éramos los maestros y él, el director.

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

En el caso de Lucy,

[...] no han sido muchas en las que he trabajado; empecé en la escuela número 12, como dos o tres años. La base me la dieron en Purísima de Bustos, me fui dos años para allá; otra vez regresé a la 12, y luego me fui a la Ford. Después de ahí me fui a Morelia, y estuve trabajando en un rancho cerca de Moroleón. Le estoy hablando de tres o cuatro años, y otra vez me vine para acá... a la escuela de la tarde, y luego me

cambié a la mañana, o sea, son las mismas escuelas. En ésta también estuve hace como ocho años, pero volví a regresar, o sea, que son seis escuelas las que he recorrido.

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

Rafael pasó por dos interinatos en escuelas rurales, antes de obtener su base en el municipio de Purísima de Bustos:

A la escuela de Purísima iba mucho niño de rancho, más que nada de partes circunvecinas; en Purísima había dos escuelas, la federal y la estatal. La mayoría eran hijos de campesinos porque los más "popis" de ahí se iban a San Francisco del Rincón, al colegio particular. La relación con los padres de familia no era muy cercana, porque de hecho nada más era cuestión de pasarlos a un salón cuando solía haber juntas. En la relación entre los maestros había altibajos. Era escuela de organización completa.

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

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

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

Cada maestro estaba metido en su actividad, metido en su persona, con diferentes maneras de pensar. Nos hacía falta diálogo.

Paty señala:

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

Tanto los profesores de la generación que cursaron el plan de tres años como los que cursaron el de cuatro años de normal primaria, iniciaron su práctica profesional cubriendo interinatos antes de obtener su plaza. Por lo general, fueron entre tres y cinco interinatos, casi todos ellos en zona rural. Antes de llegar a la ciudad pasaron por lo menos por tres escuelas rurales, en algunos casos con plaza de por medio. Ya estando en la ciudad, antes de llegar a la escuela en la que se encuentran en este momento, pasaron también por entre dos y cinco escuelas urbanas, algunas de ellas particulares.

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

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

La escuela se rige, en parte, por las normas propias que elabora, por su propia cultura, en la que los docentes, individual y colectiva-

mente, tienen mucho que ver, pero es obvio que forma parte de una organización burocrática más amplia que regula sus funciones y actividades. En relación con lo anterior, se encontró que el ambiente escolar tiene una serie de características que limitan o apoyan su desarrollo profesional. Estas características tienen que ver con el ambiente escolar, el trabajo colegiado y la relación con los padres de familia.

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

Con respecto al trabajo colegiado se constata un proceso en el que, en un principio, las reuniones servían únicamente para hablar en torno a las comisiones, a la organización de eventos sociales o para comentar problemas de tipo laboral. Pero posteriormente dieron paso al análisis de situaciones relacionadas con la práctica docente, así como a recibir y hacer sugerencias en torno a ellas, tomando en cuenta sobre todo la experiencia docente.

Dos de las profesoras acostumbran preguntar, de manera personal a alguna compañera con la que se llevan bien o es de confianza, sus dudas sobre lo que sucede en sus aulas.

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

En las trayectorias laborales de los profesores encontramos varios referentes compartidos: el paso necesario por las escuelas rurales, las estructuras informales de las escuelas con la integración de grupos con distintos intereses, los vínculos con los padres de familia, sobre todo para promover que los hijos hagan las tareas.

VI. LA PRÁCTICA DOCENTE

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

La práctica docente la realiza un colectivo definido, cuyas características son condiciones para la expresión práctica de la actividad profesional. Ésta no se puede separar de quienes la ejecutan, lo que en el caso de los docentes ha sido siempre muy evidente. Esta apreciación debe entenderse no sólo referida a los individuos, cuando decimos que la actividad pedagógica queda mediatizada por las condiciones de cada profesor, sino también al colectivo profesional. La realidad práctica que define un colectivo está en relación con las condiciones de dicho grupo, más cuando la actuación profesional no se regula de forma muy precisa por un *corpus* de conocimiento especializado o por reglas muy exactas.

La enseñanza es una práctica social no sólo porque se concreta en la interacción entre docentes y alumnos, sino, básicamente, porque esos actores reflejan la cultura social que hay detrás de cada uno de ellos y su conducta no puede entenderse abstraída de sus contextos sociales de pertenencia. El docente no piensa en la práctica pedagógica totalmente al margen de como piensa en otras muchas cosas, ni tiene propósitos y motivaciones en la enseñanza desgajados de su polarización en otras facetas de su vida, pues alguna coherencia ha de tener ésta y algún orden hay que dar al mundo que nos rodea (Hargreaves, 1996).

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

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

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

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

En el caso de estas tres profesoras el aspecto que más toman en cuenta para planear su clase es el de los contenidos.

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

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

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

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

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

Al planear sus clases, estos profesores no se cuestionan acerca de qué es lo que la escuela debe enseñar, sino que simplemente parten de los contenidos establecidos en los programas y sobre todo en los libros de texto. También toman muy en cuenta la manera de disciplinar a los alumnos. Pensar en qué hacer en la clase implica varios tipos de conocimiento, pero los profesores de estas dos generaciones únicamente utilizan el conocimiento experiencial, que desprenden de sus años de práctica docente.

Después de la planeación, los maestros implantan una serie de estrategias didácticas:

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

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

Respecto a la evaluación toman en cuenta diversos aspectos:

[...] dependiendo, si es en español, vemos si es la oración, y yo les he dicho que la falta de ortografía más grande en el mundo es el mal uso de las mayúsculas, y ya saben todos que el que me traiga escrito con minúsculas al empezar o después de un punto, les repito la regla, y les digo que ahí hay un punto menos. Para pronombres personales en oraciones, voy palomeando y si veo faltas de ortografía sólo se los encierro en un circulito. Siempre la evaluación trae una calificación de número, muy poco pongo muy bien (Esthela).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pasando a los principios en los que se sustentan sus métodos, tenemos que la pedagogía tradicional intenta ir de lo simple a lo complejo. Considera que el niño es incapaz de captar la complejidad y, por tanto, las materias a enseñar se descomponen en un número determinado de elementos que se consideran más fácilmente asimilables. De esta manera, la enseñanza adopta una estructura piramidal, ya que en cada curso se enseña prácticamente lo mismo que en el anterior, pero añadiendo nuevos elementos. La simplificación de que hemos hablado lleva a unos encadenamientos lógicos que se manifiestan en clasificaciones y simetrías, difíciles de captar por el alumno a no ser que los aprenda mediante un proceso de memorización que, a su vez, es controlado por el maestro a través de mecanismos como preguntar la lección o los exámenes.

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

VII. LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias con-

tinuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en el currículo: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación; creencias pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en las prácticas docentes.

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

Para Jovita, lo que está detrás de la práctica es

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

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

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

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

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

En relación con la perspectiva didáctica que orienta su práctica, responden:

En especial, yo creo que cada uno de nosotros tiene su método, hay que ingeniárselas para poner en práctica su método... (Esthela).

Yo trabajé en el primer grado con el método natural y sí me dio resultado, pero qué desveladas me di con el material, según el tema que vea al día yo empiezo con mi material (Luisa).

El mejor método es una buena explicación y el material (Jovita).

Más que los libros o la teoría, la experiencia nos permite saber qué funciona y qué no en la clase (Rafael).

En estos comentarios se nota un menosprecio por la teoría en general y el desarrollo de la didáctica en lo particular. Si bien un método de enseñanza propone lineamientos generales que orienten al maestro en la realización de su labor educativa, para que los recupere y reconstruya tomando en cuenta su situación particular como tipo de contexto, de escuela, de alumnos, de contenidos, los profesores desechan las aportaciones de la didáctica y se quedan únicamente con la experiencia, las explicaciones y los materiales.

Sobre los niños que pretenden formar dicen:

Quisiera que todos los niños fueran reflexivos, cuando les pregunto algo les digo que piensen más, quisiera que fueran reflexivos (Paty).

A mí me parece que lo importante es que sean independientes en todos los sentidos, que tengan sus iniciativas, y cuando hay alguna actividad que no estén esperando a que les ayuden, a que les digan (Esthela).

Para mí, lo primero es que sepan valerse por ellos mismos (Jovita).

A mí me interesa que salgan con elementos para desenvolverse bien en la vida (Rafael).

A mí me interesa formar niños que sean muy respetuosos (Lucy).

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

Pretenden formar alumnos reflexivos, independientes, con iniciativa, que tengan valores. Esta situación no concuerda con el tipo de actividades que realizan en su práctica docente.

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

De acuerdo con Jovita, un buen maestro es aquel “que echa mano de su experiencia para encaminar a los niños de manera adecuada, que toma en cuenta sus sentimientos”. Esthela piensa que “lo primero sería la responsabilidad, un maestro responsable, respetuoso, que no fuera de esos explosivos o que no dijeran malas palabras; si no les gustan los niños no tienen nada que hacer aquí. Primero la responsabilidad, y dentro de la responsabilidad está la puntualidad y buena asistencia, que sea respetuoso y trabajador”. Por su parte, Lucy comentó: “Que sea un buen escucha, que sepa escuchar, que sepa guiar, que entienda la problemática de los alumnos para poder guiarlos”. Para Paty es importante: “Que trate de actualizarse constantemente, para conocer los nuevos enfoques que trae la educación y poder aplicarlos en el futuro”. Rafael propone: “Que retome él mismo, de aquí y de acullá que trate de superarse cada día más y ser cada vez mejor maestro”.

Otro aspecto importante en este apartado tiene que ver con la visión que tienen de ellos mismos como profesores. Al preguntarles qué tipo de maestro se considera, sus respuestas fueron las siguientes:

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

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

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

Lucy dice: “Trato de ser realista, de ser honesta conmigo misma, con lo que me rodea, con mis alumnos, trato de ser una excelente maestra, trato, no digo que lo soy, trato. Tratar, ya en los últimos dos o tres años que me quedan, de dejar pues algo notorio, no digo para

que me hagan un monumento, pero estar contenta, estar tranquila con mi conciencia y estar conciente a lo que vengo y lo que soy”.

En el caso de Luisa opina que: “tengo mucha comunicación con los niños y soy receptiva para con ellos”.

Rafael piensa que como maestro es “una persona activa y responsable”.

Para estos maestros es más frecuente confiar en la experiencia, el sentido común, la “sabiduría” del propio grupo como fuente de conocimiento y guía para la acción docente, que el pensamiento teórico y de largo alcance, la ciencia y los libros, o la preparación formal en las escuelas y cursos. Dentro de la experiencia también incluyen, algunas veces, lo que sus compañeros les transmiten. Lo que no queda muy claro es el significado del concepto de experiencia al que aluden los profesores. Aquí conviene tener en cuenta lo señalado por Dewey: “cuanto más convencidos estemos de que la educación es un desarrollo directo de la experiencia, tanto más importante es que se tengan concepciones claras de lo que ésta es (1939).

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

VIII. CONCLUSIONES: LOS ELEMENTOS IDENTITARIOS

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

La situación política en general estuvo estable debido a la consolidación del presidencialismo, aunque en la última parte de la

década de los sesenta se manifiesta una crisis tanto política como económica.

Por lo que se refiere al contexto regional, y teniendo como antecedentes los conflictos entre cristeros y sinarquistas contra liberales y socialistas que lleva al cierre de la única normal existente, por cierto oficial, se aprovecha la coyuntura que ofrece la política de unidad nacional para abrir escuelas normales particulares dirigidas por órdenes religiosas o con una clara orientación conservadora; en total se crean siete, frente a la reapertura de la Escuela Normal oficial de León en 1951, que en el aspecto ideológico no puede hacer gran cosa frente a estas escuelas normales particulares.

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

Ante esta situación socioeconómica, encontramos que los profesores que integran estas dos generaciones provienen de los sectores con pocos recursos de la población: el campesino y el obrero. En ellos, las expectativas sobre el futuro de sus hijos no son muy amplias, por lo que una opción viable es la de ser profesores de primaria.

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

De esta manera, nos damos cuenta que en la elección de la docencia como profesión estuvieron presentes motivaciones personales, familiares y sociales. Asimismo, sabemos a partir de Weber que el carácter social de un fenómeno no es algo que éste posea

objetivamente. Antes bien, resulta del significado cultural específico que en cada caso le atribuimos al proceso correspondiente. De allí, que desde la perspectiva sociológica los valores y significados que aparenta tener la educación no pueden ser atribuidos a las actividades o a las instituciones mismas, ya que son el resultado del sentido conferido por las personas que actúan en referencia a ella. Tanto la decisión de ingresar a la Escuela Normal como la probabilidad de permanecer en sus aulas y cursar la carrera de maestro tiene mucho que ver con dicho sentido y éste, más que depender exclusivamente del origen social o del género, se va modelando también con el desarrollo de las biografías individuales.

Cuando un estudiante ingresa a una institución educativa para formarse como docente lleva acumulado un considerable proceso de socialización que corresponde a su trayectoria escolar previa. Con tales antecedentes el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan cada vez que éste se enfrenta con la situación de asumir su práctica como profesor. A lo largo de su proceso formativo como docentes se va incorporando a la práctica y a la conciencia de los profesores una tradición pedagógica que orienta su visión de lo que implica ser docente. Dicha tradición pone el acento en la parte afectiva de las interacciones entre el maestro y el alumno, en la transmisión de los contenidos por enseñar y en los consejos sobre las situaciones con las que se van a enfrentar al estar ante un grupo.

La escuela no sólo es una realidad física, sino que como toda construcción cultural es bastante más compleja. Además de ser un espacio, se le puede caracterizar por su contenido concreto, por ciertos rasgos que permiten distinguir una escuela de otra por muy semejante que sea. Aquello que caracteriza a la escuela como contenido concreto, además de las propias condiciones del espacio físico, lo encontramos en las normas que dan sentido a su funcionamiento, a los modos de organizarse y de resolver las distintas acciones por parte de los distintos sujetos que en ella actúan y a los fenómenos y experiencias vitales que tienen lugar en su interior.

El conjunto de las modalidades de organización y de regulación del funcionamiento de las escuelas constituye una parte del contexto social que incide en las relaciones personales y de trabajo

que se dan en su interior. En este sentido, la actividad docente de los profesores de estas dos generaciones estudiadas se realiza en escuelas con distintos tipos de organización y de procesos relacionales sustentados en el autoritarismo, en el dejar hacer o en la participación.

En las actividades desarrolladas con los grupos, al parecer el tipo de organización escolar no incide en mucho, pues en cualquiera de las tres formas de organización escolar se manifiestan prácticas en las que el programa escolar es el eje rector de donde giran las actividades y objetivos que se deben lograr a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que posteriormente serán explicados, repetidos y copiados en un ambiente de una gran disciplina externa por parte de los niños.

El trabajo colegiado entre los profesores no es todavía una realidad plena, como muestra el conjunto de experiencias narradas por los docentes. Entre los principales factores que tienen que ver con ello podemos señalar diversos tipos de obstáculos de naturaleza cultural, como los siguientes:

- El hecho de partir de modelos de gestión relativamente uniformes para realidades distintas.
- Considerar que la colaboración efectiva es algo que cualquier persona puede desarrollar a partir de sus experiencias vitales.
- Las prácticas educativas individualistas arraigadas entre los profesores.

En cuanto a sus referentes teóricos, en general no tienen mucha claridad en cuanto a cuál es la función de la escuela primaria. Sus señalamientos tienen que ver con la idea de un primer eslabón de la cadena formativa a lo largo de todo el sistema educativo y con el fomento de distintos tipos de hábitos, sin precisar cuáles.

Entienden la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos motivado por las explicaciones, las pláticas y los materiales didácticos.

Parten de la convicción de que cada maestro “tiene su método” y que lo va elaborando a partir de sus experiencias a lo largo de su

experiencia profesional. Este método parte de planear tomando en cuenta los contenidos de las materias función del tiempo disponible para abordarlas; como actividades primordiales contempla las explicaciones, las copias y los ejercicios.

Tales planteamientos implican la idea de que el profesor necesita, fundamentalmente, propuestas de acción, ideas para promover actividades al interior del aula, y que la justificación de dichas acciones es tarea de aquellos que se dedican a pensar e investigar sobre la enseñanza. Que no se requiere leer o a lo sumo textos sencillos y de poca extensión. Se nota un menosprecio por la teoría.

Hablan de formar niños reflexivos, independientes, respetuosos y honestos, lo cual no concuerda con una forma de enseñar, que parte de tomar en cuenta objetivos cuya prioridad son las capacidades cognitivas, contenidos básicamente conceptuales y con criterios uniformadores y esencialmente transmisivos. Bajo esta dinámica, las relaciones interactivas se limitan a la unidireccionalidad profesor-alumno, de carácter directivo.

Sobre lo imaginario conformado a partir de una idea de maestro, existen elementos compartidos. El aspecto común que se manifestó en los profesores de las dos generaciones fue simbolizado a través de una serie de imágenes particulares manifestadas en algunos valores presentes en la práctica del profesor: la experiencia y la responsabilidad en primer término, el respeto en segundo, el tomar en cuenta los sentimientos de los alumnos en tercero; cualidades personales o centradas en los años de servicio y no tanto en su formación profesional.

Así, lo imaginario es construido a partir de un ideal de maestro que se centra en recuperar la experiencia, el cual fue simbolizado a través de una serie de imágenes particulares: guiar, escuchar, tomar en cuenta los sentimientos de los niños. Este referente se apuntaló desde el registro de lo real, que operó a través de los procesos relacionales con sus maestros, sus directivos y sus compañeros docentes.

Éstos son los referentes de la cultura magisterial compartidos por estas dos primeras generaciones estudiadas y que nos muestran de qué manera los profesores viven sus experiencias, no como un mundo privado sino como un mundo común y accesible a todos

ellos. Si hay un rasgo básico que caracteriza a estos profesores es el de reivindicar el saber adquirido en la experiencia. El hacerse docentes tuvo que ver primordialmente con la experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.

ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE, 1996.

BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, 1989.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1989.

BRAVERMAN, H . *Labor and monopoly capital: The degradation of work in 20th century*, Nueva York, Monthly Review Press, 1980.

GIMÉNEZ, Gilberto. "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en *Revista Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, 1997.

HANSON, N. R. *Patterns of discovery*, Cambridge, Inglaterra, University Press, 1958.

_____. "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural", México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, s/f.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó, 1998.

JOHNSON. *Profesión and power*, Londres, McMillan, 1972.

LARSON, M. S. *The rise of professionalism: a sociological analysis*, Berkeley, University of California Press, 1977.

MARX, Karl. *Contribución a la crítica de la economía política*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1974.

MARINAS, José Miguel y Cristina Santamarina. *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, 1993.

MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, México, CEE-UIA, 1991.

ORTEGA y GASSET, José. *¿Qué es la filosofía?*, Madrid, Revista de Occidente, 1972 (Col. El arquero).

PARSONS, Talcott. *El sistema de las sociedades modernas*, México, Trillas, 1971.

POULANTZAS, Nicos. *Las clases sociales en el capitalismo actual*, Madrid, Siglo XXI, 1977.

TAYLOR, S. J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1990.

THOMPSON, E. P. *La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra, 1978-1983*, Barcelona, Laia, 1977.

WRIGHT, E. O. *Clase, crisis y Estado*, Madrid, Siglo XXI, 1983.