

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES: ARAGON

COORDINACION DE PEDAGOGIA

TESIS: " LA PRACTICA DOCENTE, UNA EXPERIENCIA ESCOLAR
COTIDIANA "

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIATURA EN PEDAGOGIA,
PRESENTA:

C. LUIS CARPIO ALARCON

SAN JUAN DE ARAGON, ESTADO DE MEXICO, 1987.



tes. 65158



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

" TODO COMIENZA CON LA IMAGINACION,
SEGUIDO POR LA INVESTIGACION
Y EL TRABAJO DURO; PARA CONVERTIR
UN SUEÑO EN REALIDAD. "

ALBERT EINSTEIN

Introducción	4
Objetivos	6
Planteamiento del Problema	7
Metodología	8
CAPITULO I: CONTEXTO DE LA PRACTICA DOCENTE.	
1.1 Contextualización de la práctica docente en la realidad educativa actual mexicana.	15
1.2 Construcción de la vida cotidiana de la escuela primaria.	21
1.3 El trabajo docente dentro y fuera del salón de clase.	33
Conclusiones.	40
CAPITULO II: CONCEPTUALIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE.	
2.1 Conceptualización de la práctica docente como una experiencia escolar cotidiana.	42
2.2 Definición de la enseñanza y del aprendizaje escolar.	52
2.3 Elementos característicos de la práctica docente, en su relación con el contexto institucional.	69
Conclusiones.	76
CAPITULO III: SER MAESTRO, COMO SUJETO.	
3.1 El maestro y sus saberes.	79
3.2 Presentación del conocimiento escolar.	95
3.3 Algunas consideraciones sobre la investigación actual en la práctica docente.	113
Conclusiones.	124
Bibliografía	130

INTRODUCCION

El presente trabajo de tesis conlleva la intencionalidad de explicar, mediante el análisis crítico y el hacer directo, la práctica docente como una experiencia escolar cotidiana; y las relaciones que establecen los sujetos, en el concreto real de la escuela primaria mexicana.

La metodología de investigación parte de la práctica histórica y social, como base del conocimiento y de los haceres de métodos y técnicas específicas; para su transformación del contexto en el que se desarrolla.

Las aportaciones conceptuales son fundamentalmente, de la vida cotidiana, la teoría de la resistencia, y de la práctica histórica y social.

La práctica docente es una categoría teórica e ideológica, que permite comprenderla como proceso complejo, continuo y no acabado, de hechos, relaciones, saberes de los sujetos que hacen posible la vida escolar cotidiana de la primaria; así como de su transformación a partir de la perspectiva propia de la organización magisterial.

La escuela primaria está inserta en la estructura de relaciones históricas y sociales de un contexto mayor que le determinan y dan direccionalidad; pero también, es necesario remitir al carácter específico de la misma, como generadora de resistencias y creaciones, influyente; lo que la hace ser causa y efecto a la vez.

Analizarla como proceso dialéctico de determinaciones económicas, políticas e ideológicas de la realidad social; pero a la vez influyendo y determinándola, a través de las

contradicciones y creaciones de los propios sujetos escolares; posibilitando, limitando y/o dando direccionalidad a sus prácticas cotidianas.

Haciendo concebir la práctica docente no en base a modelos previos, a parámetros normativos que explicitan un "deber ser" de sus funciones; no siempre correspondiendo a lo que es la realidad cotidiana.

En un primer capítulo, se analiza el contexto histórico y social mexicano en el que se desarrolla la práctica docente; la manera cómo se construye en la vida cotidiana de la escuela primaria mexicana; así como el trabajo del maestro, dentro y fuera del salón de clase.

En un posterior capítulo, se conceptualiza la práctica docente; se definen escolarmente los procesos complejos, variados y fluidos de enseñar y aprender; así como las condiciones materiales del trabajo magisterial.

El tercer y último capítulo, explica la práctica docente a partir del sujeto quien la realiza; lo que implica explicitar los saberes tanto escolares, como cotidianos; y la manera cómo es presentado el conocimiento.

Finalmente, se reflexiona en torno a algunas consideraciones de la investigación actual sobre la práctica docente.

OBJETIVOS

Considerados como guías de conducta concretas, científicas y flexibles a lograr en el proceso de trabajo de la tesis; se pretenden los siguientes objetivos:

General:

Conocer mediante el análisis crítico y la práctica directa, qué es y cómo se da el quehacer docente; a través de la reconstrucción de la experiencia escolar cotidiana.

Particulares :

Contextualizar la práctica docente en la realidad educativa mexicana en que sucede.

Conceptualizar la práctica docente como una experiencia escolar cotidiana.

Explicar la práctica docente a partir de los sujetos quienes la realizan.

Para alcanzar estos objetivos, su operacionalización consta de dos fases:

Primera, búsqueda, análisis, comparación y crítica de la bibliografía pertinente. Lo que permita construir categorías que hagan aprehensible el objeto de estudio.

Segunda, observación a través de la práctica directa, del desarrollo del quehacer docente en la vida escolar cotidiana; y que complementa a la primera fase.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formulación de un problema es importante en este trabajo de investigación; el presente estudio de caso hace explícitas las siguientes preguntas, que conducen al planteamiento del problema:

¿En qué contexto educativo actual de la realidad mexicana se da la práctica docente?

¿Cómo se construye la vida cotidiana escolar?

¿Cómo se da el trabajo docente dentro y fuera del salón de clase?

¿Cómo se conceptualiza la práctica docente en tanto una experiencia escolar cotidiana?

¿Cómo se definen la enseñanza y el aprendizaje escolar?

¿Por qué elementos y factores está constituida la práctica docente?

¿Cuáles son los saberes escolares y cotidianos del docente?

¿En qué forma se presenta el conocimiento escolar?

¿Cuál es la situación actual de la investigación sobre la práctica docente?

En suma, explicar la práctica docente como una experiencia escolar cotidiana, y las relaciones que establecen los sujetos en las escuelas primarias mexicanas.

Dicha tarea está limitada, a la vez que posibilitada por mi propia formación profesional y experiencia magisterial; por los recursos materiales, técnicos, financieros y el tiempo disponible. Así como por el asesoramiento y demás sugerencias presentadas.

METODOLOGIA

La sociedad se piensa desde una determinada perspectiva teórica, desde algún interés histórico y en relación al poder; filtrándose en la producción teórica.

La construcción teórica ha de ser consciente del sujeto quien la realiza; y dependiente e influyente de contextos históricos y sociales concretos.

La teoría intenta dar cuenta de los procesos sociales, de los heterogeneos sujetos; procura construir un conocimiento que les interprete objetivamente.

La vida cotidiana como un eje teórico, permite analizar la realidad social, con sus rupturas y conflictos, según el momento histórico en que se realiza; prefigurando los límites y posibilidades en que es pensada.

El compromiso intelectual es definido con una determinada posición en relación al poder; por lo que el presente trabajo se engarza con un proyecto de clase; lo que permite producir conocimientos a partir de nuevas relaciones sociales.

Las técnicas no construyen teorías; mucho menos, determinan el pensar; la construcción de categorías las articula; dependiendo de la teoría y de la posición histórica, consciente o no, desde la cual se hace.

Las teorías no determinan mecánicamente a las técnicas, son las preguntas del sector de la realidad realizadas, las que orientan la elección de estas últimas; prefigurándose lo que sí puede verse y lo que no se ve.

El presente trabajo intenta explicar la problemática de la práctica docente; superando la parcialidad de concepciones reduccionistas, empiristas y racionalistas; para revertir

relaciones desiguales.

Lo que articula la búsqueda y orienta la observación; así como la elaboración teórica de categorías, a partir de una creación intelectual; y que a diferentes niveles de abstracción, organizan, sintetizan hechos, momentos o procesos de la realidad educativa actual.

Hay una permanente relación entre información empírica y trabajo analítico; permitiendo reconceptualizar categorías como: "Práctica docente", "Vida cotidiana escolar", "Normatividad institucional", entre otras.

Entre ambos, los datos son articulados con un sentido de vigilancia epistemológica y de reflexión. En tanto, las categorías, como herramientas intelectuales y articuladas en la teoría, permiten analizar y ordenar la realidad.

El sujeto quien participa de la investigación, es una persona, que interactúa, enseña, descubre y un alguien concreto, con quien se relaciona para una tarea, modificándola; él protagoniza procesos sociales.

Es por ello que no se le concibe como aceptador o integrador de la normatividad institucional, en base a categorías de socialización o individuación; existe, pero también se da contra ella, aceptando otros sistemas normativos desarticulados y con diferentes alcances colectivos; que le constituyen como sujeto social.

Los procesos sociales son diferentes, dan forma y modifican al movimiento histórico. Este trabajo de tesis, pretende analizar procesos "pequeños", con incidencia en espacios relativamente regionales y sectoriales y con duración variable. Y que expresan historias acumuladas, articuladas a procesos sociales mayores en que ocurren.

La práctica docente presenta estructuras y relaciones propias de la escala en que sucede. Proceso múltiple y heterogéneo, que induce a otros; pero que a la vez, forman parte de de la realidad social total.

Proceso en el que los sujetos se conforman, a la vez que los protagonizan en y por las relaciones sociales específicas, por tradiciones e historias diversas, con normatividades diferentes.

A la vez que conocen la normatividad institucional, también son capaces de distanciarse, de usarla desde fuera, refuncionalizarla, resistirla o generar otras. ¹

La construcción teórica no puede, ni debe dejar a un lado la referencia a la realidad concreta; ni la explicación de ésta puede realizarse sin un referente teórico.

El análisis de la práctica docente, como proceso dinámico de sujetos y elementos que se da en la vida cotidiana de cada escuela primaria; se lleva a cabo no sólo en el plano teórico, sino también en el práctico. Es decir, a un nivel de abstracción, con referencia a la realidad objetiva.

Es en el constante ir y venir de lo práctico a lo teórico, en una relación dialéctica como se llega a un mayor acercamiento de lo que es realmente el quehacer del maestro; donde se elaborará, enriquecerá y reestructurará paulatinamente con la integración teórica y práctica.

Más que estudiar la práctica docente en función de lo normativo, se hace a través de la reconstrucción de la experiencia escolar cotidiana; y del análisis de procesos educativos concretos, que la condiciona y da sentido.

1. Ezpeleta, J.; "Notas sobre investigación participante y construcción teórica."; p. 27.

El material de una primera fase, está constituido por documentos bibliográficos del Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del Instituto Politécnico Nacional.

La segunda fase, se utiliza la observación participante, así como la técnica del diario de campo para registrar de manera inmediata el quehacer docente. Organizándolas a las categorías relativas al objeto de estudio.

Las preguntas explícitas en el planteamiento del problema, exigen la descripción de procesos educativos concretos y sus contextos; pero a la vez, desarrollar conceptos teóricos para analizarlos.

Al respecto Rockwell y Ezpeleta afirman: "Consideramos que cada tarea -la descripción y el desarrollo teórico- implica la otra: no hay descripción posible sin conceptualización y análisis teórico, ni elaboración teórica sin la confrontación con información sobre realidades particulares. Es la interacción entre ambas lo que permite proponer y probar interpretaciones y explicaciones de la realidad concreta estudiada."²

No interesa ni preocupa metodológicamente medir la eficiencia escolar, el rendimiento académico, la personalidad o informes del maestro, correlacionar calificaciones y experiencia de los niños, analizar estadísticamente su nivel socioeconómico, comprobar relaciones causales de conducta o estrategia docente; mucho menos evaluar modelos ideales de la escuela y docencia, de centrarse en interacciones maestro-alumno, o en contextos familiares y otros muchos hechos que dejan poco espacio a la construcción teórica del objeto de estudio;

2. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "La práctica docente en primaria..."; p. 3.

es decir, reconstruir lo que sucede en el ámbito escolar como institución social, históricamente determinada, y que a su vez influye y determina.

No se intenta evaluar, medir, tipificar, generalizar o estereotipar a la escuela primaria mexicana, ni explicar limitadamente lo que ocurre dentro del salón de clase, sin referencia a su contexto institucional y social; ni utilizar la evaluación del aprendizaje como criterio explicativo de la práctica docente.

Explicarla como una experiencia escolar cotidiana, impli considerar a la educación, a los procesos de enseñanza y apren dizaje como complejos y contradictorios, conformados social e históricamente por las instituciones y los sujetos sociales. Metodológicamente, es lo que se pretende, más que el método determine al objeto de estudio.

Este estudio de caso etnográfico está basado en entrevistas no estructuradas y en observaciones selectivas, ya realizadas con los sujetos, y que conforman el marco interpretativo general del análisis del proceso de la práctica docente.

El uso de las técnicas etnográficas, tienen una larga tradición dentro de las investigaciones antropológicas y de sociólogos que estudian a la comunidad. Ofrecen una mejor comprensión de la esencia de procesos educativos concretos, como las relaciones entre maestro y alumnos, vida escolar cotidiana en primarias, etcétera.

Las bases lógicas que fundamentan esta metodología son: Que el contexto social y cultural influye de manera compleja en el comportamiento de los sujetos; y que el significado de ese comportamiento frecuentemente va más allá de los "hechos"

observables del mismo.³

La metodología etnográfica es tan rigurosa y sistemática como otras, está en constante proceso de evaluación; el método ha de corresponder al objeto de estudio; como el caso de la observación participante aquí desarrollado.

La premisa que la sustenta es: Lo que dice y hace el sujeto está moldeado a nivel consciente o no, por la situación social y cultural en que se ubica.

En el proceso del trabajo de campo, el tiempo disponible, los recursos y el acceso a determinados espacios, es lo que proporciona una selectividad de las observaciones.

Se ha de tener cierta sensibilidad en la participación de los procesos escolares, las influencias, reacciones, opiniones y la confianza de los sujetos.

La recolección de datos, intenta descubrir las estructuras de significado de los sujetos participantes, en las diversas formas en que se expresan; y el contenido de las interacciones explícitas o no con el investigador; los indicios y documentos. Reflexionar de cuáles son los datos necesarios para obtener respuestas a las preguntas.

Como observador participante, se comparte de la vida cotidiana de los sujetos y se procura comprender sus sentimientos y reflexiones; así como comprender los contextos temporales y espaciales en que se dan.

Para ello, se debe mantener cierta objetividad, o más bien una "subjetividad disciplinada"; consistente en hacer conscientes las inclinaciones subjetivas del observador, y en descubrir los significados de las acciones de los sujetos

3. Wilson, S.; "El uso de las técnicas etnográficas...";
p. 15.

que van más allá de los simples hechos concretos; en una amplia gama de experiencias.

Ello permite comprender las sutilezas de las acciones, pensamientos y sentimientos de los sujetos; requiriéndose del observador vigilancia y evaluación constante de sus subjetividades; ser cauteloso.

El análisis de los datos, ha de considerar el conocimiento de investigaciones y teorías previas acerca del objeto de estudio; y que coadyuven a explicarlo mejor.

La teoría explicativa de la realidad cotidiana, ha de ponerse a prueba frente a los datos reales, de manera permanente y gradual.

Es por eso que ha de haber una relación dialéctica entre los planteamientos teóricos y el trabajo de campo, ya obtenido; y que será complementada gradualmente con informaciones adicionales; para conformar el marco interpretativo general y avanzar en la solución del problema objeto de este estudio etnográfico.

CAPITULO PRIMERO: CONTEXTO DE LA PRACTICA DOCENTE

1.1 CONTEXTUALIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE EN LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL MEXICANA.

"La educación es un fenómeno complejo: los procesos de enseñanza y aprendizaje implican una dimensión institucional que define los contenidos y formas de enseñanza y una dimensión individual que condiciona las posibilidades de adquisición del conocimiento, de ahí la importancia de analizar el contexto histórico en el que sucede."⁴

La escuela primaria como institución histórica y social, está constituida y determinada por exigencias de carácter económico y político; pero, que a su vez, al interior gesta contradicciones y complejidades propias; que posibilitan, limitan y dan direccionalidad al quehacer docente; es decir, es causa y efecto a la vez.

En ese ámbito se dan una multiplicidad de relaciones que se construyen y reproducen permanentemente. Espacio donde se da una red de relaciones de encuentro y a veces de enfrentamiento de interacciones entre los sujetos; conformante de un contexto histórico y social concreto.

Cada uno de ellos vierte su muy particular modo de aprehender la realidad; construyéndolo y/o negociándolo; conformante a su vez el contexto socializador y culturalizador del niño.

Como institución social, históricamente determinada y cuyo desarrollo está mediado por procesos económicos, políti

4. D.I.E.; "Programa de maestría en ciencias."; s/p.

cos, ideológicos y culturales. Procesos que son reinterpretados y estructurados a su interior; reflejándose a la vez en una totalidad más amplia, que es la sociedad en conjunto.

Cada escuela primaria es resultado de una permanente construcción social; a su interior se entrecruzan múltiples contradicciones, se reproducen relaciones sociales específicas, se generan, asimilan y transforman conocimientos, se conserva o destruye la memoria colectiva, hay un control y apropiación, resistencia y lucha contra el poder; hay diferencias y antagonismos entre los sujetos.

Es un concreto real, donde normatividad y control están siempre presentes; pero que no determinan totalmente la trama de interacciones que se dan entre los sujetos.

El trabajo del maestro ahí se realiza; y aunque tenga variaciones regionales a nivel nacional y mundial, presenta ciertas características que tienden a ser constantes en todas partes: Aula, maestro, alumnos, conocimientos estructurados, grados, jerarquías, reglamentos, programas, etc.

En el contexto educativo institucional mexicano, se promueven políticas de modernización curricular, políticas de descentralización administrativa, profesionalización del magisterio, excesiva burocratización, acrecentamiento de la eficiencia, investigación educativa mediatizada, presentación de libros de texto homogeneizantes de una cultura mínima; que le hacen ser específico.

Tiende a definirse a sí misma como aquel ámbito especial, entre todos aquellos -familia, comunidad, iglesia- que forman el contexto en el que se desarrolla el niño. Y como tal, se presenta como transmisor privilegiado de conocimientos y habilidades genéricas, de valores universales, nacio-

nales y regionales, en oposición a un medio particular que supuestamente, no puede cumplir esa función.

Suele presentarse como la "cultura", contra un medio "inculto"; como "socializante", contra lo "antisocial" del ámbito familiar del niño; quien presenta el pensamiento o conocimiento "científico", contra el aprendizaje "empírico" y particular del medio.⁵

También transmite contenidos ideológicos recurrentes de los grupos hegemónicos, hacia las clases subalternas; como es la negación de la propia historicidad de éstas y la división entre el trabajo manual e intelectual.

Reflejan tradiciones de muchos periodos evolutivos del país; sus significados sociales varían de época a época; entrelazándose en el tiempo, presentando además, diferencias de región a región, lo que las hace ser singulares.

Muestran consecuencias del ordenamiento institucional formal: coexistencia de sistemas federales, estatales, particulares; organización, turnos, etc.

La escuela primaria no sólo es un conjunto de elementos físicos y de sujetos, es más bien el espacio institucional, social e históricamente determinado; trama de relaciones sociales entre los sujetos que inciden en procesos mayores.

Ella no es una unidad autónoma, cerrada, un pequeño sistema social, cuya determinación se acaba con la interacción entre los factores internos; más bien, es el ámbito particular en que se manifiesta la transformación del aparato escolar y de la formación social en que se ubica.

Es en el ámbito cotidiano escolar concreto donde se

5. Rockwell, E.; "De huellas, bardas y veredas..."; p. 7.

18
negocia y define el trabajo del maestro de primaria; frente a las presiones y exigencias que imponen las autoridades y padres de familia; dentro de las restricciones del propio espacio, tiempo y recursos disponibles para realizarlo.

El "contexto" de la práctica docente abarca desde la situación inmediata frente al grupo, hasta la "totalidad social". Cada escala contextual con su propia lógica, posibilidades o deficiencias explicativas.⁶

En la primera se dan interacciones de los sujetos; en la segunda se ubica al docente en los aparatos ideológicos del Estado; descuidando lo que ocurre fuera del salón y las condiciones concretas de trabajo, respectivamente.

El punto medio, aquí asumido, es observar lo que sucede en el salón de clase y la escuela en su conjunto; en un contexto mayor que le da significado.

En el salón de clase se observan "cosas" inexplicables dentro de ese marco; acciones y prioridades del maestro, respuestas de los niños, interrupciones cotidianas que remiten al contexto social de procedencia.

En tanto las relaciones del sistema escolar, el fracaso escolar y clase social, se median en el salón por características propias de la institución que propician, legitiman y contrarrestan esa relación.

El contexto más inmediato en el que comparten maestro y alumnos la jornada escolar, es el salón de clase; es el espacio donde se define la situación de la práctica docente cotidiana; en sí misma compleja.

6. Rockwell, E. y Mercado, R.; "La práctica docente y la formación de maestros."; pp. 2 y 3.

En el salón de clase el maestro enfrenta cotidianamente la asistencia de sus alumnos, los cuida y enseña a la vez; también enfrenta problemas tan elementales como el ruido, la falta de tiempo, el "desorden", organizar lo que enseña y percibir que aprendan.⁷

En ese contexto, donde la situación de trabajo se define, entre otras, por las exigencias inmediatas que la conducción de un grupo de alumnos le impone al maestro; más que imponer su autoridad irrestricta, tiene que negociar y crear una relación aceptable con ellos. En este sentido el "control del grupo" y la experiencia docente se convierten en puntos importantes.

Surgiendo contradicciones inherentes al proceso educativo: delimitar la enajenación y la apropiación; distinguir entre autoritarismo y logro de condiciones óptimas para el que enseña y el que aprende; entre socialización implícita en el control del grupo, y los requisitos reales del trabajo docente; entre lo que es la custodia y lo que es educar.

Y que obligan a conocer el contexto del aula, de los procesos de control y apropiación.

Los primeros son una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de los cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. Al vincularse al poder estatal, se dan no sólo a través de disposiciones técnicas, de categorías o reglamentos; sino también de una relación con un control implícito, que se ejerce coyunturalmente por los sectores socialmente dominados; que exigen, limitan o modifi

7. Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 64 y 65.

can la realización de proyectos hegemónicos.

El proceso de apropiación da existencia real a la escuela y al salón de clase; da concreción a los mecanismos de control y determinantes estatales. Los espacios, tiempos, usos, prácticas, saberes que conforman la vida cotidiana; de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado y que ponen en juego cotidianamente en ese ámbito.⁸

Las conductas individuales y colectivas, juntas de padres de familia, cuerpo docente y grupos de alumnos, entran en la trama cotidiana escolar como elementos que dan contenido específico a las relaciones ahí establecidas.

En la vida de todos los días, los maestros, alumnos y otros sujetos se apropian de usos, contenidos, nociones, formas y tradiciones de realidades tanto conocidas, como extrañas, e inseparables de su pertenencia a una clase, que dan continuidad relativa a la escuela primaria.

Es en el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la unidad del sujeto; donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social.

Resulta evidente que el contexto donde se realiza la práctica docente, no sólo es el salón de clase y su multiplicidad de relaciones; sino que va más allá de ese espacio, en un ámbito donde todos los sujetos se encuentran y enfrentan: La escuela.⁹

8. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "Escuela y clases subalternas" pp. 73, 76 y 77.

9. Idea compartida con Gómez, S.; "Las clases populares..."; pp. 111 y 112.

1.2 CONSTRUCCION DE LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA PRIMARIA.

La escuela primaria es sujeto de la historia y de la cotidianidad, pero a su vez, objeto de ésta, de manera ambivalente; lo que exige conceptualizar lo cotidiano.¹⁰

Es el modo de ser de todos los elementos de un proceso de producción repetitivo; sólo se rompe o desestructura en los momentos de revolución o de guerra, la fiesta, el nacimiento, el enfrentamiento a la muerte, el desastre o de refundación de la vida.

"La cotidianidad es ante todo, la organización día tras día, de la vida individual de los hombres; la reiteración de sus acciones vitales se fija en la repetición de cada día, en la distribución diaria del tiempo."¹¹

Nuestra sociedad mercantilista a conformado sucesivamente varios cuerpos (escuelas, hospitales, etc.), para reproducirse eficazmente; penetrando radicalmente en toda nuestra vida cotidiana.

La necesidad de poder que lleva a la burguesía a organizar su propia interpretación del mundo, expresa unilateralmente una vasta capacidad legitimadora y una coherencia estructural, producto de su situación de clase. No sólo en el plano de lo ideológico, sino que conforma totalmente la concreción del consumo cotidiano; terreno supuestamente neutro, en el sentido político, de la existencia social.

10. Lo cotidiano no hace referencia al uso peyorativo común del término; y que carece de significación, que sólo considera lo conocido; así como que su estudio, no es supuestamente importante.

11. Kósik, K.; "Dialéctica de lo concreto."; p. 92.

Al tiempo que se consumen objetos, también lo hay de mensajes con significaciones específicas y amalgamándolas a la materialidad del objeto cotidiano. La forma en que son revestidos los destina a actuar con significantes de un programa comunicativo, de un mensaje sobre lo que habrá de lograrse del consumidor, con la peculiar satisfacción que resulte de su consumo. Aspirándose a lograr que la sociedad se calque a sí misma; que el hoy sea remedo del ayer, y modelo del mañana.

Su descodificación es que ese objeto revestido de dictados velados ejerce un poder oculto a nuestra conciencia, asimilándose fuertemente a nuestra propia existencia.

Tanto a los productores como a los consumidores, se les escapa el sentido profundo de ese proceso comunicativo y que opera a través de los objetos; no se piensa que es causa y efecto de la circularidad viciosa de su codificada existencia. Esta cotidianidad pétrea, a veces remozada, reafirma a cada clase la identidad que la ubica socialmente y por la que es recompensada económicamente.

El proceso de codificación de los objetos y de significaciones -aunque inconsciente- no se da ciega e indiferentemente. La incidencia en el comportamiento, que promueve el productor en el objeto que crea, no es aleatoriamente.

Si bien la pertenencia a una determinada clase, es lo que se consume; la alienación del obrero y la del capitalista, no son lo mismo.¹²

"La cotidianidad es un mundo fenoménico en el que la realidad se manifiesta en cierto modo, y a la vez se oculta"¹³

12. Cohen Dabah, E.; "Ulises o la crítica de la vida cotidiana."; pp. 13 a 31.

13. Kósik, K.; Ob. Cit.; p. 92.

Lo cotidiano es como la organización y repetición día tras día de una forma de vida en la que las cosas, los hombres, las relaciones, las acciones no son cuestionadas; son aceptadas simplemente; el sujeto se encuentra cosificado, enajenado; la idea del "por qué" ha sido borrada de su mente, el "así es" ha ocupado su lugar. Es el "aquí" y "ahora".

Lo cotidiano nos "muestra" la realidad, pero simultáneamente la oculta. En el sentido de que impide ver las determinaciones objetivas esenciales del proceso de reproducción social.

La estructuración de la vida cotidiana, su programación y dirección, constituyen el objetivo central de nuestra sociedad. De su capacidad de hacerlo dependerá el control y la apropiación, así como la reproducción de relaciones sociales.

"Es en la vida cotidiana donde se sitúa el núcleo racional, el centro real de la praxis (reproducción de las relaciones de producción)." ¹⁴

El mundo de lo cotidiano queda reducido a las certezas, a situaciones, funciones, obligaciones; al empleo del tiempo de manera productiva. El desarrollo del capitalismo y la agudización de las contradicciones entre clases, exige renovar, refuncionalizar sus propios instrumentos de control.

La vida cotidiana va incorporando todas las esferas posibles que le son necesarias para la autorreproducción. No sólo posee al sujeto y le dirige en la fase productiva, sino que amenaza con estructurar todo momento de ocio, placer, creación, fiesta, educación, hasta la muerte se institucionaliza. No habiendo ruptura con lo cotidiano; todo es integrado, absor-

14. Lefebvre, H.; "La vida cotidiana en el mundo moderno."
p. 85.

bido, fusionado. La fiesta y el desastre no son más que momentos de lo cotidiano, residuos incorporados al mundo de lo mecánico y de lo instintivo.

"La vida cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos."¹⁵

Ruptura, equivale a excepción, los sucesos festivos, de sastreros, las conquistas, la muerte, son calculados, asimilados a la sociedad de "consumo dirigido". El trabajo, la vida familiar, las enfermedades, las obligaciones sociales, las satisfacciones, los viajes, los momentos de ocio, la pérdida de los seres queridos, la traición, el adulterio, el matrimonio, el nacimiento, la protesta, la clase en el aula, queda reducido a una masa informe, con un sentimiento sin sentido, que ocupa y organiza la totalidad de nuestro tiempo: la vida cotidiana. Que nos controla, petrifica, aplasta y persigue "hasta en la partida, la ruptura, el sueño, lo imaginario, la evasión."¹⁶

Lo cotidiano es mediación, vehículo, arma efectiva de persuasión, control, refuncionalización del sistema capitalista; que ejerce su fuerza a través de lo cotidiano.

La repetición de todo gesto, acción, movimiento en el plano de lo cotidiano conlleva una significación. La reproducción de las relaciones de producción, no sólo se da a través de la producción de objetos, sino de significaciones.

La cotidianidad en tanto escenario de la praxis, implica un código, que sella toda la producción de mensajes; has-

15. Kósik, K.; Idem.

16. Lefebvre, H.; Idem.

ta en los actos más insignificantes, se realiza la autorreproducción social como producción y consumo de mensajes y significaciones.

La cotidianidad y su código se erigen como tiranos de un poder omnipotente, que dicta a los hombres sus obligaciones, placeres, dirección de sus vidas, gustos, intereses; obligando en ocasiones a reaccionar y defenderse de aquello ha que han sido arrastrados.¹⁷

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, quienes a su vez, crean la posibilidad de reproducción social. Al nacer en condiciones sociales concretas y de expectativas, dentro de las múltiples instituciones (incluida la escuela), han de aprender para siempre a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de expectativas que posteriormente ejercitarán continuamente; han de conservarse exactamente en el modo necesario y posible de una época determinada, y en el ámbito de una clase social específica.¹⁸

La reproducción de un hombre particular, es siempre de un sujeto histórico, en un mundo concreto.

En todos los ámbitos de la sociedad hay una vida cotidiana, y todo hombre tiene una específica; pero ello no significa que el contenido y estructura sean idénticos en toda sociedad y para toda persona. Depende del lugar que se ocupa en la sociedad y en la división social del trabajo.

La reproducción del hombre particular, se da como un hecho social, determinado por la función que desempeñe socialmente.

17. Idem.

18. Heller, A.; "Sociología de la vida cotidiana."

Por ejemplo, para la reproducción de un maestro inserto en los cuerpos de dirección, que tiene influencia en la toma de decisiones político administrativas, se requiere de actividades distintas a las necesarias para la reproducción de uno de grupo.

La relativa continuidad y discontinuidad de las actividades cotidianas, es referido a que éstas, al mismo tiempo que son resultado de cambios estructurales dados en la sociedad, también se manifiestan antes de que se den tales cambios. La vida cotidiana no sólo es efecto, sino también fermento secreto de la historia.

La reproducción social hace referencia a que para conservarse tanto como para reproducirse, el maestro desde que inicia su carrera, debe apropiarse de los usos, costumbres, expresiones orales, técnicas, formas y "trucos" de enseñanza más comúnmente usados en el trabajo, en una época determinada y en el ámbito de su estrato social. Que junto con el tipo de relaciones establecidas con los demás sujetos, forma parte del contexto social en que se desarrolla su trabajo cotidiano.

A la vez, va formando parte de sus propios conocimientos o saberes, sedimentándose en su conciencia, además de incorporarles elementos de otros dominios de su vida cotidiana actual y de su pasado.

El hombre se objetiva de numerosas maneras, al llevar a cabo eventuales "descomposiciones" de las actividades de su vida cotidiana; formando su mundo o su ambiente inmediato, se forma también a sí mismo.

El maestro no sólo vierte un mundo "acabado", sino también su muy particular modo de comunicarlo a sus alumnos. No

transmiten linealmente los contenidos programáticos según la propuesta oficial, más bien, son filtrados por sus propios saberes, los cuales se objetivan en su vida cotidiana o "pequeño mundo".

El coraje, el autocontrol, el compromiso, la alegría del éxito, la conciencia familiar, el apego, la gratitud, se las apropia el sujeto en el curso de la vida cotidiana. Todas esas relaciones, afectos y reflexiones ofrecen la posibilidad de trascender el ambiente inmediato y de objetivarlo.

La vida cotidiana es la vía de acceso a la comprensión de la realidad en la escuela primaria. Ahí se ponen en juego los sentidos, capacidades intelectuales y manuales, pasiones e ideologías; los sujetos gozan, obran, reciben, son afectivos a la vez que racionales; aunque no siempre se pone atención sobre ello.

Interesa lo pragmático, los conceptos y opiniones son generales, referidas sólo al mundo inmediato. De ahí que el maestro de educación primaria objetive su propia praxis.

La cotidianidad es lo familiar, lo natural; la historia es lo trascendente, la excepción; ambas se compenetran. La primera es el mundo fenoménico, oculta la realidad, y sólo de manera mediata puede ser comprendida, con la historia.

Lo cotidiano a la vez que revela la realidad social, también la oculta. Cotidianidad enajenada, negación de la vida diaria, es la forma fenoménica de la realidad, la esencia real de la historia, la mistificación de la realidad.

La destrucción de la pseudoconcreción del mundo enajenado de la cotidianidad; se efectúa como enajenación, como modificación existencial, como realización auténtica y como transformación revolucionaria.

La cotidianidad es la realidad del sentido común, la ciencia empírica de la sociología. Se presenta como una realidad intepretada por los hombres, con significados subjetivos de un mundo coherente; se origina en sus pensamientos y acciones, sustentado como real.¹⁹

El sentido común, lo precientífico, lo fenomenológico sobre la realidad cotidiana, la conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples, el "aquí" del cuerpo y el "ahora" del presente; se experimentan en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial, como temporal.

La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, que se comparte con otros; se interacciona, se comunica continuamente con otros. La experiencia cotidiana es la zona limitada de significado de la vida cotidiana.

El Estado a la vez que es político, es económico, la dominación de clase implica recíprocamente la lucha de clases; explotación, antagonismos, resistencia, inestabilidad. La escuela no es un "puerto de paz" -como lo hacen creer las ideologías dominantes-; hay violencia, discriminación, sabotaje, ausentismo, vandalismo y actos rebeldes que busca constantemente controlar o suprimir.²⁰

Intenta imponer formas cambiantes, pero siempre fragmentadas de relación social a la resistencia escolar; al quehacer del docente y alumnos. En un proceso de individuación, aísla a los sujetos, tratándolos como individuos abstractos,

19. Berger, P. y Luckmann, T.; "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana."; pp. 36 a 46.

20. Holloway, J.; "El estado y la lucha cotidiana."
s/p.

generales, desindividualizándolos; y no como sujetos concretos, con particularidades. Categoriza organizativamente, colectivización de la ciudadanía, en familias, votantes, estudiantes, etc., pero no como miembros de una clase social.

La continuidad histórica se da a través de los diversos sectores sociales, de prácticas contradictorias, no idéntico para cada uno. Mientras que las clases en el poder, intentarán conservar y acrecentarlo, sus formas de dominación y control, incluyendo la reproducción de las clases subalternas; éstas en lo político, ideológico, educativo intentarán obtener mejores condiciones de vida; disputarán el poder, alterarán proyectos hegemónicos, transformarán relaciones sociales desiguales. En el espacio escolar hay esta doble dimensión.

Las clases sociales no son autónomas, se conforman en función de las relaciones sociales; el movimiento de una afecta a la otra. El contenido específico del movimiento histórico de cada sociedad, lo da el constante y cambiante relación entre clases sociales de confrontación, alianza.

La organización política hace aparecer la relación entre las clases, como un encuentro de iguales, de ciudadanos libres mediado por un orden estatal autónomo. Pero el Estado tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios de producción y detentan el poder; estableciendo relaciones con los grupos dominados o subalternos, tendiendo a eliminar su organización autónoma.

Con su propia historicidad, contradictoriedad y heterogeneidad, el Estado genera esas relaciones en los diversos espacios sociales; incluyendo la escuela primaria, en la que confluyen intereses de ambas partes.

Para las clases subalternas, la educación constituye un

interés objetivo; una posibilidad de trascender su explotación; de transformar las relaciones que define su modo de existir en la sociedad. El Estado también tiene intereses respecto a la educación, de mantener la estabilidad social, consolida su dominio, compromete a cumplir obligaciones, mantiene su consenso al dar una concepción dominante del mundo.

La educación es por ello, prueba de derecho respetado, pero propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, transformándose en necesario instrumento de acción y del poder político.²¹

En la escuela, las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos: enajenando, articulando y desarticulando lo científico y lo "folklórico"; el contenido escolar abre caminos para otras concepciones, de la propia experiencia, para reelaborar fuera del control institucional y ligado al ritmo del movimiento social y formación histórica de clase.

La construcción social de la vida escolar cotidiana tiende a darse en cada periodo y lugar de manera específica; está tejida de las más complicada y enmarañada urdimbre de relaciones históricas sociales entre los sujetos; sus prácticas y conocimientos constituyen el trasfondo de la realidad escolar, adquiriendo contenidos variables, se matiza, filtra a través de la trama específica de cada una.

Ahí se dan contenidos, sentidos, relaciones, procesos sociales contradictorios, en la que se involucran los sujetos particulares. Y aunque las sucesivas políticas educativas sostienen, delimitan, normatizan, controlan, rigen, unifican actividades y organización; define contenidos, asigna funcio-

21. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "Escuela y clases subalternas."; p. 71.

nes, ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, define relaciones sociales; pero también se ofrecen resistencias, conflictos y luchas de los sujetos por crear y recrear los proyectos estatales.²²

Cada escuela primaria es el resultado de una permanente construcción social; interactúan diversos procesos sociales que producen una determinada vida cotidiana; realidad en la que no se da una relación "fija", natural, dada, en la que maestros y alumnos internalizan valores y contenidos pasivamente; más bien, hay una constante construcción y negociación en función de las circunstancias concretas. Se cuestionan los aspectos represivos de la escuela, se participa activamente con una conducta opositora; hay contestación aún dentro de las relaciones desiguales de poder, que siempre favorecen a las clases dominantes.

La escuela es un campo complejo y creativo de resistencia, donde se rehúsa, descarta la normatividad y el control a través de prácticas mediadas por la clase social.²³

Como institución relativamente autónoma, proporciona un espacio político, cultural e ideológico para un comportamiento y una enseñanza contestataria; representando una fuente de contradicciones y disfuncional, en ocasiones, a los intereses materiales e ideológicos de la clase dominante.

Aunque se da dentro de los límites establecidos por la sociedad; también influye y los conforma. No es homogénea,

22. Ma. De Ibarrola, N.; "Las dimensiones sociales de la educación."; p. 152.

23. A. Giroux, H.; "Educación: reproducción y resistencia." (En Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 151 a 159.)

y se caracteriza por diversas formas de conocimiento escolar ideología, estilos de organización y relaciones sociales.

Existe en relación adversa a las clases hegemónicas, apoya, cuestiona diversas alternativas. Se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la misma institución, del poblado y de los sujetos involucrados en ella.

La educación está constituida tanto por las clases dominantes, como por las subalternas; éstas comparten momentos de autoproducción y reproducción, son contradictorias por naturaleza, y llevan el signo tanto de la resistencia como de la reproducción, se forjan dentro de los condicionamientos institucionales; pero las condiciones dentro de las cuales esos condicionamientos funcionan, varían de una escuela a otra, de región a región; más aún, no hay garantía de que los valores e ideologías dominantes tengan éxito automáticamente, sin importar qué tan fuerte se presenten.²⁴

Cada forma social viva, cada institución, incluyendo la escuela, es historia acumulada, rearticulada. Es el producto de todos los sectores sociales en ella involucrados; síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado y cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente, más bien heterogénea y cambiante.

24. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "Escuela y clases subalternas."; p. 72.

1.3 EL TRABAJO DOCENTE DENTRO Y FUERA DEL SALON DE CLASE.

El contexto más inmediato donde maestro y alumnos comparten la jornada escolar, es el salón de clase; y aunque haya una autonomía relativa, se da dentro de ciertos límites impuestos por la organización escolar y bajo condiciones estructurales y contextuales mayores; que la posibilitan o constriñen. Siendo la escuela el ámbito donde verdaderamente negocia y define la práctica escolar cotidiana de los sujetos.²⁵

La situación del trabajo docente implica su capacidad para hacer congruente la teoría con las prácticas de enseñanza concretas y aplicables, las limitaciones presupuestales, las inadecuaciones del espacio y los materiales; la casi obligatoriedad de militar política y sindicalmente; la excesiva burocratización de la administración escolar.

Manejar prácticamente problemas como la rutina, la disciplina y el orden, detalles administrativos, imprevistos, emergencias, niños que requieren tiempo y dedicación especial; participación en actividades cívico-sociales; por lo que ser maestro es tarea difícil.

Su autonomía relativa es mediada por los límites institucionales e instancias intermedias: Direcciones generales, Sectores, Inspecciones escolares, y por los requerimientos de la propia dirección y padres de familia; imponiendo ciertas constantes a su actividad.

Otras particularidades del trabajo docente dentro del aula son: Mantener una disciplina para lograr que los alumnos participen en las actividades de aprendizaje; ante este hecho,

25. Cfr. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "La práctica docente en primaria..."; p. 23.

ha de despertarles y mantener el interés; ello implica planear sus actividades, coordinar esfuerzos, elaborar recursos didácticos, realizar tareas administrativas y de evaluación; todo un gran esfuerzo por establecer las condiciones de un trabajo cotidiano complejo, con alumnos cambiantes, heterog^{ne}os e inmaduros.

"Debe dirigir la mayor parte de su actividad de enseñanza hacia el grupo como tal..."²⁶

El empleo del tiempo del maestro con sus alumnos se da por un lado a la enseñanza directa, o a las actividades relacionadas íntimamente con ellas (preparación de clases, explicaciones, etc.), es decir, un "tiempo potencialmente productivo"; y otro se refiere a las ocasiones en que ese potencial de aprendizaje está ausente, o muy bajo, en que la actividad no es la enseñanza, sino un "tiempo inerte".

Implica tiempo inerte: papeleo administrativo, interrupciones y presiones de tiempo y los trabajos adicionales. Lo que da una sensación de no haber terminado el trabajo, de no haber agotado todo lo posible por aprender.

El salón de clase es el espacio físico donde se imparte la mayor parte de la enseñanza escolar; generalmente es un cubo rectangular, separado uno de otro por paredes, con ventanas, pizarrón, estantes, mesabancos, escritorio; y lo más importante, un maestro y varios alumnos.

Y aunque ahí se goza de cierta autonomía profesional, que protege de interferencias de autoridades, padres, colegas, y permite un mayor grado de libertad de elección y discreción del proceso de enseñanza; no ha de concebirse como una unidad

26. Dan C. Lortie; "Schoolteacher. A sociological study." En Rockwell, E. Comp.; "Ser maestro..."; pp. 93 a 97.

totalmente separada del medio y libre de presiones externas, ya que existen filtraciones al interior.

Aunque el salón de clase esté sujeto a expectativas particulares de comportamiento, no está completamente aislado de las circunstancias sociales; influyendo en él experiencias de otros ámbitos sociales, como la familia y el barrio.

Las fuentes de información que llegan a trascenderlo, su aislamiento hacia el exterior son los resultados de exámenes, los chismes de variados sucesos, comentarios, el ruido.²⁷

Este último es un indicador de lo que ahí sucede; trasciende su aislamiento. Por lo que es tarea "rutinaria" del maestro mantenerlo dentro de los límites "acceptables"; tener callados a los alumnos, para no obstaculizar la enseñanza y el aprendizaje.

Más que el silencio sea un requisito necesario de enseñar y aprender; se pretende lograr un escenario agradable de trabajo. Pues el ruido es asociado con agresión, contaminación y fatiga, influyendo tanto en la actitud del maestro, como en el comportamiento de los alumnos.

"El ruido que proviene de los salones de clase se entiende como falta de control del grupo y como cierta falta de capacidad por parte del maestro que está a cargo, y este significado del ruido, informalmente compartido, refuerza la estrategia de "mantenerlos callados", como un medio de protección y de proyección de una impresión de competencia dentro de una comunidad de maestros; contrarresta la posibilidad de que el ruido del salón de clases se considere evi-

27. Descombe, M.; "Keeping'em quiet: The significance of noise for the practical activity of teaching."; en "Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school."; en Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 103 a 108.

dencia de falta de control del grupo..."²⁸

El ruido proveniente del salón de clase si bien no siempre indica "falta de control del profesor"; o un grupo "silencioso" no siempre implica disciplina o trabajo; ya que puede haber ruido en un tema de interés en discusión; o "silencio" debido a un grupo poco motivado o indiferente al proceso de enseñanza y aprendizaje.²⁹

En el salón de clase se da una red de relaciones que se construyen y reproducen permanentemente; se relacionan no sólo maestros con alumnos, sino también alumnos con alumnos, y con los materiales, todos con una serie de personas que entran y salen.

A un nivel más general, las condiciones de trabajo del maestro se encuentra definido por las características de la sociedad; aunque a su interior se den contradicciones y creacios propias a un nivel más particular, como lo es el aula.

Es un espacio de lucha, de oposición, de resistencia ante el nivel normativo, que basado en modelos ideales del "deber ser" y concepciones dominantes de la práctica docente, intenta regir todo lo que sucede en la realidad.

El trabajo del maestro, las relaciones y actividades de la vida escolar cotidiana, más que realizarse en función de normas, se dan en base a la historia de la escuela y su estructura administrativa, así como a la historia de los propios sujetos y sus características; lo que define la función y el tipo de relación entre los sujetos, los tiempos escolares, los contenidos académicos, algunas formas de trabajo pedagógico, entre otros.

28. Loc. Cit.

29. Fernández, Nardo I.; Comentario al margen.

Por ejemplo, es explícito por director, maestros, padres y alumnos que la tarea que define al docente, es la enseñanza en un salón de clase, y lo hecho fuera de ahí no siempre es considerado como "trabajo". Si no hay aula, no hay clases, fuera de ahí no hay aprendizaje; lo que es falso, pues hay actividades extraescolares y extraclase donde el docente y el alumno pueden enseñar y aprender su realidad más objetivamente, respectivamente.

Es aceptado explícita e implícitamente que es el salón de clase el lugar, el ámbito de trabajo por excelencia del maestro; pues supuestamente ahí transcurre la mayor parte de su tiempo y esfuerzo laboral.³⁰

El trabajo que se da fuera de él, y aunque tenga variaciones de una escuela a otra, tiende a haber prácticas comunes: comisiones de acción social, deportes, cooperativa escolar, y toda la variedad de actividades que ello implica; festivales del "día de la madre", "día del niño", fiestas patrias, preparación de tablas gimnásticas, entre otras muchas.

Aunque haya maestros de cada comisión en particular, todos, sin excepción han de participar de esas actividades, que tienen lugar fuera del salón de clase; los concursos y festivales artísticos y deportivos, son ejemplos establecidos por la tradición escolar, y que determinan prácticas observables como los ensayos. Todos se involucran en su preparación y realización.

Con el fin de proveerse de fondos de dinero para gastos diversos, son fijadas cuotas "voluntarias" a los padres de familia, se organizan kermesses, funciones de títeres que

30. Mercado, R.; "El trabajo cotidiano del maestro..."; pp. 9 a 13.

implican la participación de todos los maestros y alumnos.

Además, aquellas actividades rutinarias y frecuentes, como lo son las ceremonias cívicas de todos los inicios de semana del año escolar, y todo lo que implica ello.

Forma también parte del trabajo docente, llevar a cabo campañas de higiene escolar, de embellecimiento y mejoramiento del edificio escolar, de reforestación, entre otras.

Volviendo al trabajo dentro del salón de clase; contradictoriamente se supone que ahí tiene lugar la mayor parte o lo más importante de su labor; así como que la principal actividad ahí desarrollada es la enseñanza con sus alumnos en torno a los contenidos programáticos; lo que ha sido rechazado con anterioridad; pues además, el trabajo específico con los contenidos, ocupan sólo menos de la mitad del tiempo compartido por maestros y alumnos.³¹

Las actividades que el maestro realiza dentro del tiempo y espacio del salón de clase son: Administrativas y otras, tanto disposiciones comunes a todo el sistema, como internas de cada escuela; llenado de boletas, datos estadísticos, cuadernos de evaluación, asistencia, elaboración de gráficas, ahorro escolar, cooperaciones, periódico mural, revisión de aseo, atención a los padres de familia, entre otras.

Relacionadas indirectamente con la enseñanza, rutinas tradicionales dentro del estilo del maestro, supuestamente apoyan o refuerzan la enseñanza, aunque a veces cumplan otras funciones como el mantener al alumno ocupado, llenando planas de palabras, números, copiado de lecciones, resolución de cuentas aritméticas.

31. Rockwell, E. y otros; "El uso del tiempo de clase...";
s/p.

Es también el lapso de tiempo en que se prepara una nueva actividad; la organización por equipos, la disposición de los útiles, necesarios y requeridos para poder trabajar; dar y recibir las tareas... todo ello implica tiempos prolongados; así mismo, la elaboración de trabajos manuales, realización de juntas; todo un "tiempo inerte".

Las actividades de enseñanza son aquellas en las que el maestro trabaja con sus alumnos sobre los contenidos de las áreas programáticas; y los "rituales" que ello implica. Este "tiempo potencialmente productivo", ocupa sólo una porción mínima dentro del total del quehacer cotidiano del maestro.

La variedad de actividades laborales tanto dentro, como fuera del salón de clase, tienen diferente historia, distinto significado para la escuela y sus tradiciones, y para los sujetos mismos.

CONCLUSIONES.

Han de conocerse las condiciones concretas del trabajo docente en la vida escolar cotidiana. Los contextos en que se realiza la práctica docente; tanto dentro, como fuera del salón de clase. Los límites y orientaciones que la propia institución impone a los sujetos, a través del nivel normativo.

Y aunque éste no rige totalmente lo que sucede en cada escuela primaria y salón de clase; siendo una institución relativamente autónoma; ha de posibilitarse convertirla en espacio contestatario; en lo que es, un campo complejo y creativo de contradicciones en lo político, ideológico y cultural; influyendo, conformando y vinculándose al movimiento real de la sociedad en su conjunto.

Ha de transformarse la vida escolar cotidiana enajenada, rehusando, rechazando, reinterpretando y apropiándose de los conocimientos, habilidades, valores, contenidos, usos, prácticas, tradiciones de las clases subalternas, para trascenderla.

También alterando proyectos educativos hegemónicos; cambiando relaciones sociales desiguales, confrontando formas de control impuestos unidireccionalmente.

Es un imperativo que el maestro de primaria objetive su práctica; intentar resolver los múltiples problemas de espacio, tiempo, recursos, ruido, que se le imponen a su labor.

Negociar relaciones aceptables con sus alumnos y demás gentes con las que convive. No sólo se reproduce y autoproduce a la vez, sino también tiene la posibilidad de vertir su muy particular modo de aprehender la realidad, de generar y transformar conocimientos escolares, de resistir y

luchar contra una normatividad y control institucional, que tienden a conformar un "deber ser" fragmentario, ideal y hegemónico de su hacer cotidiano.

Por ello ha de enajenar los espacios y tiempos escolares, desarticular los saberes y optando por otras concepciones, reconsiderar su propia experiencia; provocando actos rebeldes, con significado; es decir, objetivar su práctica.

Ha de concebirse la escuela primaria como historia social acumulada, rearticulada; producto de espacios y tiempos diversos en ella involucrados. Más que homogénea y coherente, es heterogénea y cambiante.

Así mismo, el ámbito del salón de clase como un espacio rico en situaciones y relaciones construidas y reproducidas permanentemente por los sujetos maestro y alumnos; con complejidades y contradicciones que limitan, posibilitan y dan direccionalidad a la práctica docente cotidiana del maestro del nivel primario; lo que hace de la misma tarea difícil y compleja de realizar y explicar.

CAPITULO SEGUNDO: CONCEPTUALIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE.

2.1 CONCEPTUALIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE COMO UNA EXPERIENCIA ESCOLAR COTIDIANA.

La vida social es esencialmente práctica humana; por ello hay que comprenderla, para llegar a la esencia de los procesos económicos, sociales y políticos.

Analizando la categoría de la práctica, se explicita que hay diversas prácticas, cada una con su propia especificidad, relacionadas a su vez entre sí. Lo que tienen en común todas, es lo que las caracteriza como una práctica totalizadora.

Se distingue de la actividad, en tanto la práctica es consciente y transformadora; pues conlleva la intencionalidad que el hombre le imprime. Mientras la actividad, es la acción que los animales también realizan. Toda práctica es consciente, en el sentido de que para llevarse a cabo, se propone hacerla.

Las prácticas humanas en cualquier ámbito de la realidad, sean teóricas o empíricas, son conscientes y transformadoras. Su estructura es que transforman una materia prima u objeto de trabajo, a través de unos instrumentos de producción, ya sea fuerza de trabajo manual o intelectual (conceptos, ideas, mecanismos racionales y lógicos), obteniéndose un producto como el resultado del proceso de elaboración.³²

La práctica del docente y los alumnos forman parte del proceso de producción de la práctica educativa, que como totalidad es el resultado de esas prácticas particulares.

32. Revista "Perfiles Educativos, No. 17."; pp. 2 a 11.

La idea de praxis proviene de la Grecia Antigua, significando acción, actitudes o posiciones vitales; una forma especial y actual del hombre como ser activo, de su experiencia ante la vida.³³

Su uso no sólo hace referencia a la teoría de la praxis, sino de la práctica misma; implica un cierto saber sobre sí misma, a la vez que es una necesidad del hombre.

Se asume la posición y convicción de que la teoría y la praxis no se contraponen conceptual o existencialmente. La una implica la otra, en una relación dialéctica.

Interesa tanto una forma peculiar de actividad, cuyos fines no son prácticos en el sentido pragmático (noción ésta que cualifica específicamente aquella índole de ocupaciones que rigen la actividad visible, que procuran alguna utilidad, que operan sobre la mente, obteniéndose un producto), como el concepto común de praxis que abarca lo activo y lo contemplativo, lo útil tanto como lo inútil.

El maestro y los alumnos viven el mundo de lo inmediato, en el ámbito escolar; sin reflexionar en torno a su propia praxis; excepcionalmente han resuelto el problema de la praxis en sí misma, como teoría que ha de construirse permanentemente.

La práctica docente es una praxis social y política, con su propia estructura y especificidad. Es consciente y transformadora; ejercida en un tiempo y espacio determinados, por sujetos organizados socialmente.

Tiene lugar como articulación de prácticas diversas; regidas, no totalmente, por la política educativa del Estado:

33. Cfr. Nicol, E.; "La primera teoría de la praxis."; pp. 7 a 13.

la práctica del maestro, la del alumno, la de la dirección y administración escolar; cada una con su estructura y especificidad.

La práctica docente, en tanto experiencia escolar cotidiana de los sujetos, se lleva a cabo en la escuela primaria, institución socialmente designada para ello; espacio donde se concretiza un determinado proyecto pedagógico. Inserta en una formación económico, social concreta. Ahí se formaliza explícitamente el quehacer educativo como acción humana tendiente al logro de propósitos sociales específicos; donde se observa el quehacer cotidiano de los sujetos.

Ella es movimiento, heterogeneidad de los haceres y saberes de los sujetos; quienes la crean y recrean con su particular participación; dándole expresión, forma y caracterización como totalidad.

Es una compleja estructura, constituida por la praxis de los sujetos y elementos que confluyen en la creación de determinados aprendizajes y formas de enseñanza.

Es una urdimbre conformada entre otras cosas, por diversas tradiciones pedagógicas que aún sobreviven de épocas pasadas y por algunos elementos de las nuevas propuestas que cada proyecto sexenal intenta introducir, no tan fácilmente; pues son aceptadas por cada sujeto con las variantes, reinterpretaciones o modalidades que van conformando en sus respectivas épocas y regiones.

Es el resultado de la interacción a muchos niveles, entre tradiciones específicas y acciones colectivas; condicionada siempre por el contexto social y político general; pero también por su contradictoriedad al interior de la escuela; fruto tanto de elementos del pasado, como del presente.

Es contradictoria, ya que intervienen elementos tanto progresivos, como regresivos. Sin limitar explicarla en términos de "caos", "pobreza" o "ineficiencia" del cumplimiento o no de métodos, programas o modelos educativos; más bien, lo que sucede en la vida cotidiana de cada escuela, para cada sujeto; las variantes regionales, del tiempo determinado y tradiciones magisteriales, entre otras.

La trama que forma un esquema ordenador que filtra y mo difican los elementos que en ella intentan introducirse son: La determinación de los procesos económicos, sociales, políticos, históricos, tanto en la organización y funcionamiento de la escuela, como en la práctica del maestro en el aula. Los mecanismos de concenso, control y resistencia en la escuela, no autónoma ni homogénea, Los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que evaluar la eficiencia del maestro, el rendimiento de los alumnos; ha de reconstruirse sus tenden cias históricas; las formas en que los conocimientos son aprehendidos escolarmente y sobre la base material de las relaciones cotidianas. Finalmente, la conciencia de su realidad.³⁴

La práctica docente en tanto categoría teórica, no sólo considera la relación maestro y alumnos; sino también la normatividad institucional, las condiciones materiales, y los su jetos con sus saberes. Cada uno con su propia lógica, especificidad, contradictoriedad e historicidad; los cuales hacen posible la dinámica de cada escuela primaria.

El trabajo del maestro del nivel primario, es organizado en torno a prácticas particulares que comunican orientaciones

34. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "La práctica docente en primaria..."; pp. 14 a 16.

y prioridades reales, opciones y recursos pedagógicos.³⁵

A la vez que es condicionado por alternativas oficiales de profesionalización, tecnificación, estrecho control político, tradiciones magisteriales, militancia sindical, concepciones de la vida; que le ponen signos diferentes a la constante de su trabajo cotidiano.

Confluyen múltiples factores: lo institucional, determinado históricamente; las experiencias sociales, culturales, psicológicas de los sujetos y todo lo que está fuera del ámbito escolar.

Tiene continuidad lógica entre ciertas prácticas que no corresponden al deber ser; como consultar el programa en clase, leer alguna revista, periódico o libro; y otras más cercanas a la norma, como exponer cierto contenido del programa. Ambas tienen su razón de ser; de hecho son inseparables las rutinas recurrentes como "normales" y las acciones únicas requeridas por la interacción inmediata con los alumnos, o generadas sobre la marcha para poder enseñar.³⁶

Lo que deber ser el trabajo, la función magisterial, se haya plasmado por el nivel normativo; pero ello no rige totalmente lo que sucede en la realidad. La concepción dominante plantea un modelo "preparado" en términos de años de escolaridad cursados, conocedor de modernas técnicas de enseñanza, pero que desvaloriza prácticas pedagógicas de los maestros que no cubren dicho modelo.

El trabajo del maestro y el resto de las relaciones y actividades que conforman la vida cotidiana escolar, no se

35. Rockwell, E. y Mercado, R.; "La práctica docente y la formación de maestros."; p. 6.

36. Rockwell, E.; "De huellas, bardas y veredas..."; p. 12.

realiza en función de las normas previamente establecidas; ya que la realidad está sujeta a otras determinaciones, provenientes de la propia institución escolar y de los sujetos con historia. Haciéndonos recordar aquella frase de la época colonial mexicana, que decía así: "Acátese, pero no se cumpla."

"El educador es promotor, coordinador y agente directo de proceso educativo... Su trabajo debe tender al establecimiento del estudio dirigido y a la formación de hábitos de lectura..."³⁷ Es lo que se explicita en leyes o reglamentos, o implícito en lo que dicen o hacen las autoridades educativas; pero, otro es el quehacer cotidiano del maestro en la realidad.

Se asume el criterio de que la práctica docente no es una actuación que se de conforme a lo prescrito normativamente, y que tienen poca vigencia real en la cotidianidad de cada escuela primaria.

"Desde el punto de vista de los procesos que ocurren en la escuela, aún de aquellos tan centrales a la existencia misma de la institución, como la apropiación de la lengua es crita, deja de tener sentido la clasificación de las prácticas según la norma, sea esta "oficial" o "real". Los procesos que ocurren en la escuela, y que son los ejes de su constitución, integran de hecho tanto prácticas que corresponden a la "norma" como otras, que no corresponden."³⁸

Lo que no significa ignorar la existencia de la norma; más bien que es diversa y contradictoria en la cotidianidad de cada escuela y para cada sujeto.

37. "Ley Federal de Educación"; Cap. II, Art. 21; "Circular 001"; D.G.E.P., S.E.P.; p. 5.

38. Rockwell, E.; y Mercado, R.; ob. cit.; p. 2.

Las condiciones materiales de cada escuela primaria no sólo hacen referencia a los recursos físicos, sino también a las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo, las prioridades de trabajo, resultado de la negociación cotidiana de los diversos sujetos. Condicionando y exigiendo prácticas diferentes al maestro; según la historicidad de la misma.

Junto con las relaciones que se dan a su interior, son elementos importantes del proceso mediante el cual se definen el contenido de la práctica del maestro. Proceso que se construye en la cotidianidad escolar por la modificación permanente de dichos elementos.

En la vida escolar cotidiana el maestro se enajena y/o realiza, cumple con su obligación laboral y se apropia del sentido de su trabajo; que va mucho más allá de la función de la enseñanza solamente.

La práctica docente adquiere en el ámbito de cada escuela las formas, modalidades y expresiones concretas; ahí los sujetos la construyen y establecen relaciones cotidianas.³⁹

Se dan fuerzas e intereses en constante movimiento, con diversa historia local, escolar, laboral, tradición, concepción y normatividad... lo que impide que se dé, de una vez y para siempre.

Es resultado de la relación sujeto institución, donde ambas instancias la modifican y es modificada por éstas. En cada escuela adquiere un contenido específico, en construcción continua, e interviniendo las condiciones materiales.

39. Aguilar, C.; "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana."; s/p.

Las necesidades y prioridades de cada escuela son tareas que el maestro ha de mantener y fomentar, para optimizar las relaciones con la comunidad y la supervisión. Como llevar documentación, cooperativa, realizar concursos, festivales y ceremonias cívicas. Cada maestro ha de apoyarlas para dar existencia material a la escuela con la comunidad.

Otro elemento para comprender la práctica docente, son las relaciones establecidas al interior de cada escuela; que en los hechos funcionan como las bases o antecedente sobre el cual se distribuyen las tareas y grados escolares.

La actuación del director de la escuela primaria se conduce y orienta entre las normas y reglamentos explícitos para la organización escolar; y sus experiencias particulares.⁴⁰

En base al reconocimiento de la situación material de la escuela y a sus propios conocimientos e intereses laborales y personales de su carrera. Entrando en juego sus concepciones, usos, saberes, posiciones construidas y apropiadas en su experiencia laboral.

El maestro al igual que el director, también pone en juego al realizar su quehacer cotidiano, sus intereses laborales y personales, sus posiciones y concepciones apropiadas sobre la manera de manejarse en las diversas circunstancias propias de su oficio.

La práctica docente no sólo depende de rasgos de personalidad del maestro, o de su formación previa, sino también de las características de la escuela, que enmarca, constriñe y posibilita a la vez su trabajo.⁴¹

40. Farfán, Hernández J.; Comentario al margen.
41. Rockwell, E. y Mercado, R.; ob. cit.; p. 2.

La biografía del maestro, su apropiación de saberes a lo largo de la experiencia docente, conforman también las características propias de cada escuela primaria.

En el proceso de la práctica cotidiana, en la compleja urdimbre de hechos y relaciones, se reproduce, al mismo tiempo que se forma, resiste, se apropia y objetiva de diversas prácticas de enseñanza, en un contexto concreto.⁴²

En la escuela primaria, con sus relaciones y prácticas, se inicia y desarrolla; con un peso análogo al de la Normal. Se le presenta como una realidad hecha, en vez de cambiante; aprendiendo lo que se acostumbra, se usa o se hace.

Se socializa a través de las opciones, sugerencias, presiones y consejos diarios de sus colegas, padres de familia, autoridades y reacciones de sus alumnos.

Se apropia de los elementos de tradiciones pedagógicas variadas, de concepciones sobre sus alumnos, así como de su trabajo, que le permiten vivir y sobrevivir ahí.⁴³

La delimitación del trabajo docente está dado en cada escuela primaria al transmitir pautas de información sobre múltiples tareas; rebasando el rol de enseñanza, centrado en una concepción falsa, que incluye una serie de funciones que se relacionan con la organización de su grupo y con la operatividad de la escuela primaria.

En la comunicación cotidiana entre maestros se dan concepciones sobre su trabajo, que incluye nociones, opiniones, conocimientos abarcativos desde la reflexión del mismo, toma de conciencia laboral y social, hasta la interpretación de las distintas disposiciones técnico administrativas recibidas.

42. Mercado, R.; "El trabajo del maestro en educación primaria."; p. 6.
43. Rockwell, E.; "De huellas, bardas y veredas..."; p. 21.

El maestro adquiere en el contexto escolar determinados estilos y formas de hablar, vestir y actuar; maneja discursos formales, solicitudes de apoyo o reconocimiento, da consejos a los padres, intenta explicar su trabajo, procura vestir pulcro y decoroso; aunque no siempre reflejando sus condiciones reales de trabajo.⁴⁴

A un nivel de mayor privacidad, los maestros comunican experiencias pasadas, sucesos actuales, reflexiones y recomendaciones de cómo hacer las cosas; su situación familiar, económica y sentimental; concepciones de la vida y cuestiones sindicales; entrecruzándose todo ello, persistentemente, en su práctica cotidiana.

Es importante el factor humano del maestro y sus experiencias, ya que conforman la complejidad de su quehacer cotidiano.

La práctica docente, en tanto experiencia escolar cotidiana, más que determinada por adelantado, sólo háyanse posibilidades sus fronteras; pues es rica en expresiones creativas y reproducción de múltiples tradiciones con significado; con una potencialidad político ideológica capaz de alterar proyectos venidos del exterior del contexto escolar, y que permite construir concepciones alternativas concretas.

44. Ibíd., p. 23.

2.2 DEFINICION DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE ESCOLAR.

La enseñanza y el aprendizaje escolar como proceso dialéctico, complejo y contradictorio, se conforma social e históricamente, a través de la escuela y los sujetos sociales e individuales que en ella intervienen. Por ello, ha de comprenderse para hacerlo una fuerza del cambio educativo.

Algunas investigaciones encuadran a la práctica docente al salón de clase; expresando que los únicos participantes son el maestro y los alumnos en un proceso unidireccional de enseñanza-aprendizaje; planteando que lo más importante es el rendimiento académico por verificar, evaluar según se aproxime más a lo estipulado en planes y programas; olvidándose que el tipo, nivel y objetos de enseñanza y aprendizaje es diferente para cada uno.

Son parcializadas al considerar al aula aislada del con texto social, en donde la única relación es entre maestro y alumnos; sin considerar la red de relaciones que se construyen y reproducen entre los alumnos, materiales, director, pa dres de familia; tanto dentro, como fuera del salón de clase en el ámbito escolar total.⁴⁵

Se asume una concepción centrada en la práctica del aprendizaje. En el proceso de la práctica sólo se ven las apariencias, los aspectos aislados y las conexiones externas de las cosas; pero el conocimiento surge de ella, para después volver más amplio y rico para poder interpretar y transformar la. Siendo criterio de legitimación del conocimiento obtenido.

45. Rockwell, E. y Espeleta, J.; "La práctica docente en educación primaria."; pp. 4 a 11.

El proceso de aprendizaje, no es asimilación mecánico-pasiva del objeto; sino proceso de enfrentamiento activo del alumno con su contexto; tiene lugar sobre la base de conocimientos previos en relación al reordenamiento con los nuevos, con lo aún no aprendido.

El sujeto como ser real y no como simple conciencia, interactúa con un objeto reflejo de la práctica histórica y social. Es una actividad que abarca su nivel cognitivo e influye en sus aspectos sensoriales de su propia existencia y sobre la visión de su propia realidad.

El objeto, natural o social, se concibe más que contemplativamente, como transformación del mismo, que a su vez transforma al sujeto quien realiza dicha actividad; abarcando el nivel cognoscitivo superior y los procesos sensoriales que dan lugar a la existencia del ser humano.⁴⁶

El aprendizaje es la manifestación de una relación dialéctica cognoscente entre el sujeto y el objeto. El conocimiento es actividad concreta y el sujeto es un ser, "...un conjunto de relaciones sociales."⁴⁷

Se parte de la interacción del sujeto con su realidad social concreta, en la cual se transforman sus esquemas (según Piaget) en forma constante y a lo largo de su vida, de su desarrollo biológico, social y psicológico. Como producto de prácticas económicas, sociales y culturales que le caracterizan y dan pertenencia a una clase social determinada. Aunque la transformación de esquemas cognoscentes no siempre aparecen en etapas cronológicamente determinadas.

46. "Revista Perfiles Educativos, No. 2"; Nva. Epoca; pp. 17 a 20 y 44 - 45.

47. Shaff, A.; "Historia y verdad."; p. 96.

El concepto de esquema mental hace referencia a la organización de las experiencias en el interior del sujeto; producto de su interacción social con el contexto, y la transformación de éste; abarcan tanto las experiencias cognoscitivas, como las afectivas y psicomotrices.

El concepto de aprendizaje más que ser la operación mental de acumular información o la modificación del sistema nervioso producto de la experiencia; hace referencia a la modificación más o menos estable de pautas de conducta.

Bajo un concepción psicoanalítica del aprendizaje, se realiza en los párrafos siguientes, un análisis del mismo.

La conducta humana es el conjunto de operaciones o manifestaciones con una estructura compleja, que tienden a resolver situaciones de tensión que la motivan a realizar sus posibilidades; sea cual fuere el área en que aparezcan: fisiológicas, verbales, mentales o afectivas. Por oposición a la manifestación exclusiva de aspectos exteriores, observables y medibles del comportamiento.

Más que ser molecular, millones de acciones realizadas, segmentadas y separadas de una totalidad y de una situación específica; como el movimiento de un músculo, un dodo, un brazo, etc. Es molar, como una totalidad organizada e integragrada de manifestaciones con unidad motivacional, funcional, objetal, significativa y estructural; que da significado a todo un conjunto de pequeñas acciones o movimientos del sujeto; el maestro al dar clase, desplega un sinúmero de pequeñas acciones llenas de significado.

Lo que implica contextualizar sus relaciones entre el sujeto, objeto, vínculo, motivación, finalidad, significado y estructura.

25

Retomando el ejemplo: ¿Quién es el profesor que expone la clase? ¿Cómo y por qué lo hace así? ¿Por qué lo hace de esa manera y no de otra? ¿Ante qué grupo? ¿Cómo es la relación con él? ¿Cómo es su relación con el concimiento y el tema? ¿Qué significado tiene exponer la clase? ⁴⁸

La conducta humana incluye factores observables, como no observables; acciones externas y visibles, como internas e invisibles; tanto conscientes, como incoscientes; que la motivan y dan direccionalidad; además de multicausalidad.

Por ejemplo; las acciones que sin ser visibles, son parte constitutiva de la conducta molar del maestro, es que al dar clase realiza una serie de acciones mentales y afectivas, no pueden verse directamente, pero sí pueden inferirse: lógica de su pensamiento, si éste es coherente o no, superficial o profundo, continuo o intermitente; del tipo de silencios, y si está pensando en lo que hará a continuación o trabajando internamente en una nueva idea, si está buscando la respuesta a una interrogante, si está molesto o cansado. Y de su actitud externa; su estado de ánimo; si está alegre o triste, tenso o relajado, con gusto o a disgusto; si las preguntas le confrontan, si la actitud del grupo le es molesta o no, si presenta algún signo de enfermedad física, entre otras.

En la praxis el hombre se realiza simultáneamente en las áreas de la mente, cuerpo y mundo externo.

Toda conducta tiene una explicación, una razón de ser; una serie de causas (multicausalidad) que la determina; así como factores de diversa índole que la influyen a diferentes niveles, aunque es difícil detectar, analizar y comprender la totalidad de factores que la motivan; algunos son internos,

provenientes del sujeto mismo, otros son externos; conscientes pues se dan cuenta de ellos, o inconscientes al no percatarse de su papel que juegan; del momento presente, o fruto del pasado, o provenir de deseos o expectativas.

Se da en un campo determinado, es decir, los elementos que están presentes es ese momento: sitio, hora, objetos externos, otras personas; y los internos del sujeto, su estado de ánimo, modo de ser, tipo de relación que establece con los objetos y personas a su alrededor; la manera en que está viendo ese momento y lo que ahí sucede.

Conocer su historia, tanto los aspectos genéticos y hereditarios, como los factores históricos ambientales, las experiencias familiares, escolares, para comprenderla aún más.

Es decir, el por qué de la conducta humana; pero también conlleva un para qué; esto es, una finalidad, que tiende a satisfacer una necesidad.

A un doble nivel, tiende a conservar o recuperar el equilibrio del sujeto (homeóstasis); lo cual constituye una necesidad fundamental; no siendo estático, total, ni definitivo.

Pero el mecanismo homeostático funciona no sólo en lo físico, químico y biológico; sino también en lo psicológico, manifestándose directa y observablemente en la vida diaria.

Cada quien a su manera y de acuerdo a sus circunstancias particulares satisface una necesidad; ya sea fisiológica, sexual, seguridad, estima, aprobación, aceptación, afiliación, pertenencia, prestigio, poder, autorrealización, crecimiento, independencia, intelectual -saber y conocer-; cada sujeto las experimenta en diversos tiempos, intensidades, formas y oportunidades, de acuerdo con su personalidad y su pasado.

El significado de la conducta a la vez que es individual, es social; teniendo relación tanto con la vida y personalidad del sujeto, como con la cultura en que se haya. Tiene relación con su pasado, presente y futuro; predominando algunas veces, uno de ellos; puede ser consciente o no, positiva y agradable, o negativa y desagradable. Lo social se refiere a que se da en un contexto familiar, escolar u otro; su relación puede ser de indiferencia, aceptación pasiva, defensa radical, diálogo, deseo de cambio, de destrucción.

La conducta tiene significado sólo cuando se relaciona con la vida del sujeto, en las situaciones concretas en que se manifiesta; el mover la cabeza deja de ser un simple movimiento y pasa a ser un suceso humano o conducta molar, cuando se conoce su sentido: aprobación, rechazo, etc.

El término "pautas de conducta" hacen referencia a una determinada forma de estructurarla, del tipo de vínculo establecido entre el sujeto y el objeto.

Toda conducta está ligada siempre a un objeto; que puede ser concreto y visible, o virtual o invisible. Los tipos de vínculos básicos son de atracción y rechazo, aunque cada uno se puede manifestar de diferentes formas. El conflicto de ambivalencia (atracción y rechazo por el mismo objeto a la vez), origina las conductas defensivas.

La pauta de conducta es una forma de estructurarla y que el sujeto ha hecho propia, al asimilarla de tal manera que ha llegado a formar parte de su personalidad.

El mismo tipo de vínculo con el objeto puede expresarse a través de conductas muy diferentes, dependiendo de las circunstancias en que se presente. Es decir, una misma pauta de conducta puede sustentar diferentes manifestaciones externas.

El proceso de aprendizaje al implicar cambios de pautas de conducta profundos en el sujeto, se va a encontrar con cierta resistencia; pues al perderse el equilibrio temporal, y en tanto es recuperable; se encuentra en estado de ansiedad, impulsándole a buscar nuevas formas de recuperación. Dicho estado es expresión de los miedos de la pérdida y al ataque, configurando la reacción de resistencia al cambio.

El análisis psicológico de los principales elementos contenidos en la definición de aprendizaje, es aplicable a todo aprendizaje humano; interesando ahora el escolarizado.

El proceso de enseñanza y aprendizaje son pasos dialécticos; integrantes de un proceso social en continuo cambio.

En el aprendizaje escolarizado del nivel primario, el alumno no sólo aprende del docente, de lo que le es enseñado directamente; pues tiene otras variadas fuentes: libros de texto, materiales impresos, visitas a museos o exposiciones, consulta a otras personas, revistas, periódicos, televisión, cine; siendo el objeto de enseñanza y aprendizaje diferente.

Pero, ¿qué aprenden los alumnos en la escuela primaria? ¿cómo lo aprenden?; queda acentado que no sólo a manejar información, es mucho más: Conocer al profesor, sus gustos, debilidades, tolerancias, cómo se da una clase, cómo se es profesor y se trata a los alumnos; es decir, el vínculo que se establece entre el profesor y los alumnos y las concepciones de uno y otros.

También toda una estructura de relaciones sociales; que el profesor es autoridad, pues posee el poder que le da el conocimiento y la documentación de acreditación; es él quien dicta las reglas de conducta en el salón de clase (estar callados, respetar y obedecer órdenes); aprenden a competir,

a luchar por sobresalir de entre sus compañeros.

Y una serie de actitudes fundamentales frente a la vida: Aprender que hay que estudiar para sobresalir; que hay que es forzarse. "Que quien no sabe, no vale". A limitar y reprimir sus iniciativas, creatividad, impulsos e intereses, para aceptar indicaciones venidas de fuera, de quien tiene autoridad. Aprender a no pensar por sí mismo; y esperar a que se le diga lo que tiene que hacer.

Estos aprendizajes de socialización, se incorporan en el seno familiar; siendo logrados y reforzados en la escuela, a lo largo de todos los años en que se pasa en el aula.

La función socializadora de la escuela es preparar a los sujetos a desempeñar los roles asignados por la estructura social; mediante la internalización de valores, normas, imáge-nes, conceptos, aptitudes, pautas de comportamiento, etc.

¿Cómo y cuándo? no hay contenido curricular que lo explicite, sin embargo, se aprende. A través de la forma en que es organizado y realizado el proceso educativo; de la manera cómo es enseñado y aprendido las áreas programáticas.

A la vez que hay un proceso formativo, se aprenden formas específicas de relacionarse (vínculos), alumnos con profesores, autoridades y mismos compañeros.

La información aprendida se olvida si no es utilizada en la vida diaria; pero los aprendizajes de socialización, permanecen ahí sedimentados, son pautas de conducta incorporadas a la personalidad del sujeto.

La manera de ser del docente, su forma de enseñar, propiciará parendizajes en sus alumnos con determinados tipos de vínculos; no sólo en función de los aprendizajes académicos; sino también y ante todo, los de socialización.

¿Qué se quiere aprendan los alumnos durante el año escolar? se puede dar respuesta en torno a tres tipos de objetivos de aprendizaje: Primero, referidos a la adquisición y manejo de contenidos temáticos o teóricos; se ha de seleccionar lo más pertinente, los conceptos básicos y fundamentales y la información adicional que se ha de manejar. Segundo, referido al tipo de vínculo del estudiante con esos contenidos informativos; las actitudes útiles o necesarias para enfrentar y manejar esa información; al método (histórico social, científico experimental); y a las habilidades para el análisis, síntesis, trabajos manuales, realización de experimentos. Tercero, de socialización, se refieren al tipo de vínculos con los demás sujetos del proceso educativo; competencia, colaboración, trabajo individual o de equipo, segregación, superioridad, integración entre alumnos, y con el profesor; dependencia o colaboración, sometimiento, rebeldía, respeto, engaño, manipulación.⁴⁹

Hasta aquí se ha reflexionado en torno a algunos problemas que implica el ejercicio de la función docente; teóricamente explicitado por lo que es la conducta y el aprendizaje, según Bleger, Filloux, Lewin y Pichón-Riviere, entre otros.

Considerándose que la tarea docente no es tan fácil como podría parecer a simple vista; ya que no se trata simplemente de enseñar un contenido; sino de propiciar aprendizajes profundos y duraderos.

Sin embargo, no basta conocer la teoría del aprendizaje, y cómo ocurre dicho proceso, para asegurar una enseñanza óptima. Para pasar de la teoría a una operacionalización de enseñanza, han de elaborarse procedimientos y materiales que

llenen el vacío entre ambas; no se puede ir directamente de las teorías a las aplicaciones prácticas; que surgen de problemas particulares. Una de las condiciones para la aplicación de cualquier teoría, es la comprensión del fenómeno al que ha de aplicarse; por ello es importante conocer el proceso de la enseñanza como condición para aplicar ideas y principios de otros campos; y éstos en sí mismos.⁵⁰

Es factible cuestionar la noción de que la enseñanza necesariamente implica el aprendizaje; lo mismo considerar el enseñar y el aprender como un proceso único e indisoluble. El maestro trata de enseñar, sin que el alumno aprenda; así como que éste pudo aprender sin que aquél le enseñara.

Se descarta la idea de que la enseñanza se da tal cual explicitan "métodos de enseñanza", de programas escolares; la observación demuestra que la enseñanza real es variada, compleja, fluida; resistiendo a cualquier descripción previa.

Las estrategias de enseñanza son formas de llevar a cabo metas, acciones identificables y orientadas a fines más amplios y generales.⁵¹

Surgen fruto de la rapidez de los cambios sociales, que implica explicar el número y complejidad de los factores existentes en la enseñanza y en la disociación teoría-práctica.

Los maestros están inmersos en un tipo de trabajo, rebasado continuamente por los acontecimientos, implicando adoptar nuevas estrategias de enseñanza. Resolver problemas, tomar medidas sobre la marcha.

50. B. Othanel, S.; "Toward a theory of teaching."; en "Theory and research in teaching."; en Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 117 a 120.

51. Peter Woods; "Strategies in teaching and learning."; en "Teacher strategies..."; Idem; pp. 121 a 124.

Se manejan no sólo técnicas de enseñanza formales, un género particular y visible de las estrategias del maestro; sino también las de carácter implícito, no declaradas en cualquier día de trabajo; tomadas frente al ritmo rápido cotidiano del aula, generalmente no observadas, pero que forman parte del currículum oculto.⁵²

Las estrategias docentes son motivadas individualmente, orientadas culturalmente y adaptadas en interacción con otros. Se ajustan conforme a la situación y circunstancias de trabajo. El maestro emplea distintos procedimientos, dependiendo de la escuela, clase, momento, recursos, edad y número de alumnos, su carácter, habilidad, tema.

La situación de clase no es estática, más bien dinámica; con implicaciones derivadas de lo que cada quien ha puesto, y del conocimiento respecto a los otros; sus experiencias, intenciones, adecuación a los elementos. No hayándose fuera del contexto cultural y social. La observación demuestra que las perspectivas difieren de acuerdo a la situación en que surge la interacción; el maestro expresa a sus compañeros perspectivas de "avanzada educacional", cuando en su grupo emplea estrategias regresivas; ya sea para detener al alumno travieso, ahorrar su energía, evadirse, o entrar en complicidad con el grupo.

Tienen una inmediatez en la vida diaria escolar; con características que las unen duraderamente al pasado y al futuro. El grado, forma de rutinización, y su asociación a la cultura, permite ir más allá de la escena de la acción simplemente.

52. El currículum oculto hace referencia a los estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos que se producen en la vida diaria, en las relaciones cotidianas del maestro y alumnos, que no se explicitan en la propuesta de la currícula oficial; y que se caracteriza consecuencia del constante enfrentamiento de ideas, intereses y expectativas de los sujetos con lo institucional.

La enseñanza implícita en el quehacer del maestro se da como el conjunto de actividades reales dentro del aula; y no sólo las relacionadas con algún método, de hecho enseñan algo, de forma implícita o explícita a los alumnos.⁵³

En cada grado escolar se dan procesos complejos en los que interactúan diferentes niveles de actividad para producir las condiciones en las que los alumnos se apropian de diversos conocimientos. Al reconstruir dichos procesos, se encuentra que no sólo lo explícitamente transmitido, sino también lo que es enseñado como contenidos implícitos de las actividades que se dan en el salón de clase; y no considerados como tales.

En el proceso de enseñanza, el maestro vierte su experiencia acumulada en años de servicio, las informaciones recabadas su rol de autoridad; selecciona, rechaza, elabora o reelabora junto con sus alumnos. Su autoridad se da a un doble nivel, de quien "sabe más" información y de quien asume hacia ellos una relación institucional.

Los alumnos han de tratar de entender un contenido, a la vez que la solicitud requerida. En este sentido, la relación social y contextual de la escuela, estructura el proceso del conocimiento.

Se sigue siendo modelo, aún en los momentos en que no enseña; su trabajo implica muchas funciones adicionales a la de enseñar; documentación escolar, comisiones, se reciben oficios, llenado de boletas, cuadernos de inscripción y asistencia, cuotas, ahorro, compra-venta de la cooperativa, volantes, carteles, circulares, folletos, anuncios y materiales que entran a la escuela, se llegan a leer y comentar entre los

53. Rockwell, E.; "Los usos escolares de la lengua escrita."; en "Ser maestro..."; pp. 125 a 130.

maestros y con los alumnos; formando parte del proceso de adquisición tanto de la lengua hablada, como escrita.

Las condiciones de trabajo del maestro del nivel primario, el cumplimiento de las múltiples funciones, la naturaleza de la enseñanza por manejar ocho áreas programáticas; le obligan a consultar durante clase los libros de texto y otros materiales, las disposiciones recién llegadas, revisar el programa y preparar las siguientes actividades.

Momentos que son parte del proceso real de su formación, de su particular modo de apropiarse de usos y conocimientos, y agregar los suyos. Mientras que los alumnos son testigos de toda esa actividad cotidiana, al examinar, participar, o son objeto de muchos de estos usos escolares.

Observan a los maestros y reflexionan sobre lo que hacen, constituyendo las actividades verdaderos modelos llenos de usos alternativos de la práctica de adquisición del conocimiento por parte de los alumnos.

Retomando el significado de las estrategias docentes⁵⁴ se presentan como un reto importante de poner en práctica, creativa y constructivamente situaciones cotidianas; para hacer más satisfactoria su labor, soportable y a la vez gratificante. Se contextualizan ahí donde se da una relación entre las características estructurales de la sociedad, en sus formas institucionales y que se presentan como problemas continuos y desconcertantes, con las formas de interacción dentro del aula; donde se tiende a reproducir aquellas disposiciones estructurales.

Son el fruto de una actividad constructiva y creativa

54. Hargreaves, A.; "The significance of classroom coping strategies."; en "Sociological interpretations of schooling and classrooms."; en Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 139 a 144.

del maestro. Respondiendo a su mundo reflexivamente, como un sujeto que crea relaciones significativas, conscientes.

En la utilización de estrategias docentes para manejar situaciones, existen límites a la variedad de estilos o actitudes adoptadas en el aula, aquéllas que le permiten manejarlas con éxito; son soluciones creativas a problemas cotidianos recurrentes. Mientras mejor funciones dichas soluciones, más pronto se convertirán en algo instituido y rutinario, como enseñanza misma, como formas pedagógicas legítimas que resisten las nuevas innovaciones surgidas constantemente.

Su trascendencia conceptual es cuando se replantea la pregunta de cuáles son las situaciones que los maestros tienen que saber enfrentar y manejar; implica reconocer que las condiciones de trabajo (tamaño del grupo, limitaciones de espacio, tiempo, burocráticas, etc.), constituye la expresión más inmediata de fuerzas históricas y de estructuras sociales más amplias.

Los condicionamientos sociales (contradicciones entre ideologías educativas, restricciones materiales de las escuelas) son mediadas institucionalmente; se expresarán de manera diferente en las diversas escuelas primarias, según factores de edad, clase social, ámbito geográfico, entre otros.

La noción de mediaciones institucionales tiende un lazo entre las características de la sociedad y los problemas concretos del salón de clase. Así, la interacción maestro alumno se explica dentro de esta estructura. También que los estilos de enseñanza son una respuesta creativa y personal a una serie de condicionantes institucionales y sociales.

Cambiar el estilo del maestro, sus "prácticas" de enseñar, es utópico en tanto no se tomen en cuenta las razones

y presiones que les obligan a hacerlas.

La vida cotidiana escolar está condicionada por numerosos hechos; existiendo pocas oportunidades de reflexión individual o colectiva; la "eficacia" de las estrategias dependerá de la experiencia del maestro, como mecanismo ordenador de su hacer día a día. Dicha experiencia dicta al maestro los estilos particulares de enseñanza "efectivos" para lograr el aprendizaje de sus alumnos; como categoría ordenadora de su pensamiento y forma cotidiana de actuar, asegura que las estrategias sean adaptativas, y que su institucionalización fomente más que su transformación, su conservadurismo.⁵⁵

Y aunque dichas estrategias sean constructivas y creativas, se basan en supuestos aceptados implícitamente y tomadas como evidentes, acerca de la enseñanza y el aprendizaje. De los supuestos se constituyen como una gama de ideas aceptadas de antemano, tomadas como reales. Con estas ideas se constituye y se valida la "experiencia", siempre y cuando den una interpretación plausible de la práctica cotidiana. Esos supuestos también sirven como parámetros para manejar las situaciones de clase, siendo además características constitutivas de una ideología hegemónica.

El análisis de la experiencia escolar cotidiana demuestra pues, que lo enseñado dista mucho de lo explicitado en documentos del currículum normativo⁵⁶; así como que hay una equivalencia entre lo transmitido y lo aprendido.

55. Loc. cit.

56. Se concibe al currículum normativo, institucional u oficial, como el conjunto de asignaturas, actividades, formas de evaluación, que configuran el plan de estudios de la educación del nivel primario. Y que de alguna manera explicitan un "deber ser" de formas de enseñar y aprender en el maestro y los alumnos respectivamente.

La relación entre enseñanza y aprendizaje es muy compleja, la distinción entre lo que se logra enseñar y lo que realmente se aprende, se da más que por una deficiencia en el proceso de aprendizaje atribuido a problemas mentales, culturales o nutricionales, a la estructuración de una lógica propia de los educandos, y que no siempre coincide con la del maestro; ellos seleccionan, interpretan e integran a su manera los elementos que les son presentados, generando concimientos que pueden superar el conocimiento transmitido.

Siendo la experiencia escolar selectiva y significativa en la formación de los educandos; no es necesariamente determinante; ya que existen otros muchos ámbitos formativos.⁵⁷

La escuela conforma a través de sus prácticas y usos un proceso de aprendizaje específico, que no siempre corresponde al proceso desarrollado en los alumnos, pero que sí lo afecta.

A través de la interacción entre maestro y alumnos, se organiza no sólo el conocimiento, sino también el proceso social de aprender; implícitamente se le enseña cómo han de proceder para aprender, en dicho proceso se reflejan los supuestos escolares sobre el aprendizaje.

Las formas de enseñanza reproducen en la vida cotidiana escolar; en el trabajo diario se conocen diferentes recursos pedagógicos informalmente; ya sea observando a otros maestros, o por peticiones de los propios alumnos; más que explicitado por normatividades o técnicas institucionales.

Los usos y tradiciones escolares tienen un efecto formativo y orientador para el maestro; así como un control sobre

57. Rockwell, E.; "De huellas, bardas y veredas..."; pp. 6 y

ciertos aspectos de su práctica, como los que afectan el funcionamiento de la escuela y los intereses político laborales del personal. Sacar a los alumnos del aula, dedicar más tiempo del normal a la enseñanza, terminar el años escolar sin un solo reprobado en primer grado, son ejemplo de ello.

El poco control del trabajo en el aula y la multiplicidad de tradiciones pedagógicas, le abren opciones, más que imponerle restricciones.⁵⁸ Así mismo, el tiempo de trabajo dedicado a la enseñanza de contenidos programáticos en el aula, no ocupa más que una tercera parte del total.⁵⁹

En la enseñanza formal, explicitada en los programas, el maestro dicta, explica, interactúa, sienta con sus alumnos; resuelve preguntas, interroga sobre cierto contenido, mientras éstos trabajan en el cuaderno o libro de texto; se corrige, aclara o cuestiona sobre lo que hacen. En otros casos, explica de manera diferente un contenido que considera aún no ha sido aprendido; pone ejemplos, escribe en el pizarrón.

Los concursos escolares son actividades que responden a requerimientos de la institución; establecen modelos implícitos por las escuelas ganadoras, como las mejores, ideales y orientadoras de alguna manera del trabajo de las demás; reforzándose el supuesto de que las características materiales son determinantes en el trabajo del maestro.

Estas actividades laborales tienen una historia, un significado institucional e individual; distinto peso y valor dentro de las tradiciones escolares; conformando la vida escolar cotidiana.

58. Ibidem; pp. 24 y 25.

59. Mercado, R.; "El trabajo cotidiano del maestro..."; pp. 16 a 18.

2.3 ELEMENTOS CARACTERISTICOS DE LA PRACTICA DOCENTE; EN SU RELACION CON EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.

Los elementos que concretizan la práctica docente son persistentes y ordenadores; presentándose como filtros que favorecen o entorpecen prácticas, saberes, personalidades.

La práctica docente se encuentra permeada por una serie de normas; sí bien algunas se imponen desde afuera, otras, como las generadas al interior de la escuela y del salón de clase, son elaboradas por los sujetos.

Existen dos tipos de normatividad: Oficial, es aquella planteada en la documentación, planes y programas, leyes y decretos educativos; y la real, es la elaborada y reelaborada cotidianamente por los sujetos, independientemente de que sea aceptada o no por la generalidad.

La primera es recibida a través de una serie de niveles (jefatura de sector, inspección, dirección, maestros, alumnos y padres de familia), que la interpretan considerando tanto la historia, estructura y organización de cada contexto.

Por ello, la práctica docente no puede ser explicada en función de las normas oficiales, previamente establecidas o en generación; que además de tener una visión corta de la realidad, se distancian cada vez de la misma; ya que los sujetos al reinterpretarla, expresan o elaboran una norma más "real" y próxima a su experiencia escolar cotidiana.

Cada escuela primaria tiene sus propias condiciones materiales; que no son sólo los recursos físicos para el trabajo del maestro, sino también las condiciones laborales del mismo, la organización escolar del espacio y del tiempo, así como las prioridades de trabajo que resultan de la negocia-

ción cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres.⁶⁰

No son sólo el edificio escolar y los recursos didácticos (elementos variables de una escuela a otra), el espacio del aula, casi invariablemente rectangular, bancas para el grupo en orden frente al lugar del maestro; este arreglo característico del aula es sin embargo, con múltiples expresiones concretas que dependen de la situación de la clase social, posibilitando diversas prácticas de maestros; lo anterior es una idea limitada de las condiciones materiales.⁶¹

Estas conllevan una idea más abarcativa, como las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela; así como los controles efectivos sobre su uso; ya que no son recursos disponibles incondicionalmente por el maestro, siempre son mediados por toda la trama organizativa y social de la escuela. El uso del patio para recreos y ceremonias o de festivales, es controlado por la dirección escolar; sin posibilitarlo como sitio de múltiples aprendizajes.

Son condiciones materiales las relaciones establecidas con la supervisión y los padres de familia; presentando una gran variedad de matices, que inciden en el aula y afectan el trabajo del maestro; el hecho de trabajar con un grupo de alumnos, es condición del tipo de enseñanza que se puede generar; en sí, son elementos formales o informales de la vida escolar cotidiana.

Ese conjunto de condiciones materiales del quehacer del maestro del nivel primario, le permite a éste tener ciertos márgenes de autonomía, que son variables de una escuela a otra, para decidir por sí solo su praxis.

60. Aguilar, C.; "El trabajo del maestro; una construcción cotidiana."; s/p.

61. Rockwell, E.; "La práctica docente y la formación de maestros."; pp. 8 a 22.

Sin embargo, existen limitaciones a la autonomía del maestro, tanto por las condiciones materiales de cada escuela, como por los procesos de control efectivos (ideológicos y gremiales), que le son ejercidos.

La vigilancia o control del trabajo docente se da de manera indirecta; no así su organización gremial, que es ejercida a través de mecanismos que entrelazan el doble poder de la administración escolar y la dirigencia sindical, en base a criterios políticos, más que a pedagógicos.

Dentro del aula, puede determinar en cierta medida, su quehacer cotidiano; sujeto a su propia conciencia ética y por los límites dados por la negociación con sus alumnos. Implicándole un aislamiento e impidiéndole una comunicación y organización gremial progresista; a la vez, el espacio escolar gesta prácticas de resistencia y contestatarias de los sujetos escolares.

La escuela primaria es en sí misma, y toda ella, condición material del trabajo docente; es el lugar de reunión natural y permanente de los maestros, de su formación; ahí conviven; el aislamiento del salón de clase se rompe en la escuela. Es el sitio de comunicación entre ellos y con sus alumnos, y a partir de la cual se arman redes de relaciones que repercuten, necesariamente, en su hacer cotidiano, como en muchos otros aspectos de su vida personal.

En la escuela ocurre gran parte de su formación; dicho proceso es informal, sutilmente integrado a la trama social de la escuela y que es difícil identificarlo en lo cotidiano, compuesto de numerosos intercambios entre maestros, consultas o reflexiones que se incorporan a las decisiones diarias sobre su propio quehacer. Teniendo una consistencia y efecti

vidad decisivas; no siendo al margen del referente de lo normativo y de prácticas en otras escuelas.

Otro elemento importante en la práctica docente, es el conocimiento del maestro como sujeto, es decir, como persona que organiza su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades o limitantes de las condiciones materiales de cada escuela, de su situación laboral.

Se apropian selectivamente de saberes y prácticas para poder sobrevivir y realizar su trabajo, que a su vez, conforman a la escuela.⁶²

Los maestros de apropian diferencialmente de las normas escolares, que pueden utilizarse de diversas maneras; tanto para legitimar sus acciones propias, como para controlar a otros. La práctica docente que se realiza en cada escuela tiene un sustento en determinados sujetos, que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares en la que su historia personal y profesional se enlaza y entrecruza con la historia social. Lo anterior, será ahondado mayormente en el siguiente capítulo del presente trabajo.

Una de las características generales de mayor importancia de la práctica docente es su carácter histórico, y que da cuenta de la heterogeneidad de la misma.

El trabajo del maestro se ubica en determinada escuela primaria, que le condiciona y exige prácticas diferentes, según la trayectoria histórica de cada institución. Además, la biografía de cada maestro, su apropiación de los saberes a lo largo de su experiencia docente, contribuye a conformar las características propias de cada escuela.⁶³

62. Mercado, R.; "La escuela primaria gratuita, una lucha popular cotidiana."; s/p.
63. Rockwell, E. y Mercado, R.; ob. cit.

La práctica docente como proceso social, es resultado de su devenir histórico, es historia acumulada, que se va construyendo en momentos históricos concretos; lo que la hace ser diversa, y que la práctica actual "normal" o "desviada" más que responder a supuestos valorativos, la prejuician en una determinada época, sin conocerla.

La práctica docente de cualquier lugar y tiempo, sólo es comprendida a través de su historicidad; pues es construida y negociada en momentos y circunstancias particulares.

Reflejando un proceso complejo de apropiación y construcción, que se da en el cruce entre la biografía personal del maestro y los sujetos, y la historia de prácticas sociales y educativas. La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente, seleccionando y utilizando elementos diversos de los que tiene conocimiento en momentos sucesivos de su vida. Dichos elementos son provenientes de muy variados ámbitos, tanto profesionales, como personales o familiares, del sistema educativo, así como del contexto escolar y del medio particular.

Algunos elementos de la práctica docente muestran una continuidad histórica muy larga; como aquellas prácticas que se heredan casi inconscientemente de la observación temprana de los propios maestros. Es decir, toda práctica magisterial existente presenta cierta base de continuidad histórica y que data de los inicios de la escuela.⁶⁴

Pero no toda práctica docente se explica por su continuidad histórica, no todo es reproducción. Las escuelas primarias presentan una gran diversidad de prácticas actuales; dicha diversidad no consiste sólo en formas diferentes de hacer lo mismo, incluye una gama de concepciones divergentes

acerca del trabajo magisterial, al igual que diversas prioridades en cuanto a ámbitos de trabajo y a contenidos programáticos.

En la práctica actual coexisten (aún con la visión estereotipada de la escuela), relaciones radicalmente distintas con los niños, como la que implica rescatar las experiencias propias, o que las niegan.

Las prácticas de los maestros son heterogeneas; por lo que no es factible clasificarlas según "tipologías" sencillas que remitan a métodos (autoritario vs. democrático), a etapa de formación (empírico vs. científico). En la praxis de cada maestro de grupo se da dicha heterogeneidad; pudiendo ser amplia variedad de acciones que lleva a cabo en distintos momentos de su tiempo de trabajo, contenido programático, grupo de alumnos, etapas de su vida, entre otras.

La heterogeneidad es resultado del cruce de biografía con historia; de la progresiva apropiación a lo largo de la vida de cada maestro; no se da en un vacío, más bien en determinados espacios culturales y sociales, que también están en proceso de transformación continuo.

El maestro, más que desempeñar un rol tal como se dicta normativamente, en un periodo determinado y espacio específico, se conforma a lo largo de su vida práctica, acumulando una experiencia específica y única, vinculada siempre a aquellos elementos concretos de los que puede hechar mano, que están presentes en el lugar de su trabajo y su vida.⁶⁵

Como resultado de dicho proceso, la práctica docente actual contiene huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas, y que tienen origen en los diferentes momentos histó-

ricos que han atravesado la escuela primaria.

La práctica docente ha cambiado históricamente, aún sigue cambiando y siempre lo hará. No sólo incorpora nuevos elementos propuestos desde los ámbitos técnicos del sistema, sino que también se generan desde la práctica de los mismos sujetos escolares, estrategias distintas y aún de resistencia a las que han recibido.

Son ejemplo las clases observadas, que no corresponden linealmente a lo explicitado en los programas y libros de texto vigentes; son integrados recursos, elementos y variaciones característicos de diversos momentos en la trayectoria de la escuela y los propios sujetos.

CONCLUSIONES.

La práctica docente es una categoría teórica e ideológica; es un proceso complejo, contradictorio, heterogeneo e histórico; conformado por toda una trama de hechos, relaciones, prácticas, espacios, formas, tradiciones, condiciones materiales, afectos, actitudes, hábitos, normas, usos, saberes cotidianos de la manera de proceder de los sujetos individuales y sociales que son el maestro y los alumnos.

Es un conjunto de relaciones que se establecen con las autoridades y padres de familia, en un contexto histórico y social concreto que es la escuela; y que comprende desde lo que sucede en el salón de clase, hasta la totalidad social misma.

Así se conceptualiza y materializa la práctica docente, como una experiencia escolar cotidiana de los sujetos. Es el elemento "nudal" que permite comprender y explicar el contexto escolar del nivel primario; la situación real del maestro de grupo y los alumnos; a la vez que es alternativa al discurso "reproduccionista, racionalista y empirista" de la investigación educativa actual.

Implementar cambios en las concepciones educativas actuales dominantes, implica categorizar la práctica, definir escolarmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, la manera cómo se explicitan en la vida escolar cotidiana.

Propiciar situaciones de aprendizaje significativo y duradero en los alumnos; y estrategias docentes vinculadas a las necesidades reales de enseñanza. Sin olvidar que el trabajo magisterial es tarea difícil y compleja de realizar.

Ello permite un conocimiento real y objetivo, a la vez

que intentar su transformación.

La práctica docente es construida permanentemente por los sujetos en el concreto real de cada escuela primaria, donde normatividad siempre está presente, pero no la determina totalmente.

Por ello es que los cambios pretendidos en educación primaria, no basta con establecerlos expidiendo simplemente leyes, decretos, reglamentos, cursos de actualización, libros de texto, cursos de actualización, métodos o técnicas de enseñanza; más bien, comprendiendo y acercándose a la experiencia escolar cotidiana de cada maestro, de la relaciones que establece con todos los sujetos... sólo así será factible pensar en hacer realidad una elevación de la calidad de la educación a ese nivel educativo.

Los cambios necesariamente han de vincular la experiencia del maestro y demás sujetos, con las condiciones materiales de su trabajo, y con el contexto general; para que sea crítico, a la vez que creativo de la organización y funcionamiento escolar; así como la promoción colectiva de las condiciones institucionales para lograrlo

Generar transformaciones educativas, implica necesariamente conocer la situación cotidiana de los maestros, alumnos y demás sujetos; sus experiencias acumuladas en años de formación; vincularla con las condiciones estructurales de su trabajo; que participen crítica y propositivamente de su práctica y organización escolar; proveerles de condiciones económicas e institucionales para ello; reduciéndole al maestro el número de alumnos que atiende, disponiéndole de tiempo para la reflexión, menor trabajo burocrático, entre otros.

Reflexionar en torno a los problemas y elementos carac-

terísticos implicados en la práctica docente, en su relación con el contexto institucional y social. Reconocer las posibilidades y limitaciones de su quehacer cotidiano por las condiciones materiales; sus saberes escolares y cotidianos; sus prácticas, sus historias tanto personales, como institucionales.

Solamente así se hará efectiva y duradera, una significativa transformación de la escuela primaria mexicana.

No basta con la incorporación de concepciones modernizantes, eficientistas o abstractas; de modelos previos de la práctica docente, basados en el reemplazo supuesto de normas o materiales "obsoletos" que la rigen; para elevar el nivel de la calidad educativa; más bien, es un imperativo del magisterio de base reconstruir los elementos normativos, las condiciones materiales y los saberes de todos los sujetos involucrados. en su relación con el contexto histórico y social mayor, para real y significativamente transformar la escuela primaria.

CAPITULO TERCERO: SER MAESTRO, COMO SUJETO.

3.1 EL MAESTRO Y SUS SABERES.

Ser maestro es un trabajo que depende de las condiciones dentro de las que se desarrolla: Restricciones materiales y estructura institucional.

Como sujeto es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para enfrentar cotidianamente las exigencias concretas de su labor.

Una especificidad del trabajo de maestro del nivel primario, es el esfuerzo sostenido en los aspectos afectivo, físico e intelectual frente al grupo de alumnos.

Despliega sus conocimientos profesionales y capacidades obtenidas de la experiencia para establecer relaciones aceptables con sus alumnos, padres de familia, autoridades y colegas.

Y aunque goza de relativa autonomía en el aula, su labor está constreñida por condiciones específicas de la escuela y la sociedad.

Lo institucional y las condiciones históricas y sociales del trabajo docente, los recursos y significados que aporta como sujeto, es el elemento nudo del cruzamiento de negociaciones sindicales, políticas, administrativas, decisiones presupuestales, propuestas pedagógicas y la investigación educativa que intenta dar cuenta de la realidad.

Ser maestro como sujeto, es hacerse en la práctica, compartir de la experiencia única de pertenecer al magisterio. Abarca desde imágenes adquiridas en la infancia en los años de formación, preparación normalista, hasta los años de ser-

vicio; tiempo durante el cual se ha apropiado de valores, conocimientos legítimos; y las formas de realización características de una escuela. Se forma a sí mismo al buscar solución a los numerosos problemas de su quehacer.

Ser maestro, es hacer una carrera "horizontal", con posibilidades de mejorar sólo en las propias condiciones de trabajo, con pocos reconocimientos e incentivos.

La persistencia de representaciones o imágenes sociales del trabajo magisterial, frecuentemente poco corresponden a lo que constituye la realidad y el conocimiento de la misma; pues hay funciones extraescolares, que hacen destruir la concepción de un trabajo delimitado a la enseñanza en el aula únicamente.

La idea de asociarlo con ciertos estereotipos de la mujer y de su lugar en la sociedad; además de nociones de "vocación, misión o apostolado", hacen que se aleje aún más de la realidad.

La escuela primaria es un mundo complejo y cambiante de relaciones sociales; porque los sujetos presentan una heterogeneidad de biografías, formación y experiencias concretas de trabajo. Por ello ser maestro es heterogeneo, así como los orígenes de su conocimiento es diverso, tanto por las experiencias de su formación escolar, como extraescolar.

Aunque supuestamente hay una discontinuidad entre formación y actividades dentro del salón de clase; el trayecto individual de formación y las experiencias en el aula, implica ajustes a las diferentes situaciones y cambios naturales del sistema educativo; que al reingresar a la escuela como maestro, se da como parte del proceso complejo y uniforme; no

resocializándose ni en su formación, ni en su hacer cotidiano; las realidades del aula y escuela nunca han sido dejadas. Los procesos de enseñar y aprender determinados tipos de comportamiento y mensajes de un "currículum oculto" y presupestos del sentido común, justifican y constituyen la esencia de su socialización, más que lo aprendido formalmente.

La experiencia de la práctica escolar es una reproducción continua de idénticas condiciones en la formación y en su hacer cotidiano.

Las biografías del maestro y alumnos constituyen una reserva histórica, un campo de posibilidades constituidas que cada grupo asume, transforma y desarrolla.

Los haceres escolares se desarrollan y modifican con el tiempo, a partir del material y del contexto escolar preexistente.⁶⁶

¿Quién es el maestro? se afirma nuevamente, que además de ser un trabajador, es un sujeto, una persona con intereses y reflexiones propias; que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades y limitaciones de cada situación escolar cotidiana.⁶⁷

Permitiendo acercarse a su práctica cotidiana y saberes; más que verlo bajo la noción del papel, rol o actuación explícita en documentos o concepciones falseadas de la realidad que se alejan del espacio, tiempo y problemas de trabajo.

Como sujeto, es poseedor de conocimientos y saberes concretos que requiere para su labor. La legitimidad del conocimiento "científico", ha conducido a devaluar, en oposición, al "práctico y empírico". Exigiéndole manejar una amplitud de

66. Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 17 a 26.

67. Ibidem; p. 111.

conocimientos académicos, integrados a su trabajo cotidiano.

La labor docente no sólo implica realizar actividades que llevan la intención de enseñar algo; sino también la organización grupal, la transmisión del conocimiento escolar; así como integrar las necesidades propias y el quehacer cotidiano; constituyendo un proceso único y complejo.

El maestro y sus saberes remiten al concepto de estrategia; pues las exigencias reales y cambiantes del grupo activo y heterogeneo, le plantea seleccionar, usar y adaptar sus recursos personales y profesionales de todo tipo para poder enseñar; considerar sus necesidades inmediatas como mantener un ambiente agradable de trabajo, a la vez que cuidar su propia salud física y mental; la experiencia así lo demuestra.

Se asimilan tradiciones específicas, formas de trabajo ya probadas por otras generaciones de maestros. Representando mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales, y el quehacer diario en el aula. Muestran el margen de autonomía frente al control escolar; ya para darle un sentido alternativo a su práctica, o para restringirle y retraerle.

El conocimiento manejado por el maestro es contradictorio, implícito y asistemático; se construye en la práctica cotidiana misma, a través de la reflexividad propia y singular; presenta características que lo adecúan a las necesidades de su trabajo.

Enfatiza las relaciones complejas que se construyen en el aula y escuela; así como las diferencias específicas entre niños, grupos, tiempos del día. Su origen es variado; incluye concepciones teóricas, como presupuestos pragmáticos e ideológicos del sentido común, apropiados en su vida social, más allá del ámbito escolar. Sirviendo para ordenar

o explicarse diversas situaciones de su práctica cotidiana.

El ámbito escolar es múltiple en relaciones sociales; cada sujeto vierte ahí su particular modo de aprehender la realidad, construyendo y negociándolo. Pero es importante mencionar que existen ciertas posturas teóricas⁶⁸, que ven sólo a la escuela como "transmisor privilegiado y reproductor de conocimientos y habilidades genéricas, de valores nacionales y universales, en oposición a un medio particular, que no puede cumplir, supuestamente, esa función."⁶⁹

El saber del maestro no es el único "medio" a través del cual el alumno puede acceder a la cultura, quien socializa y genera los conocimientos "abstractos y científicos"; ello es negar otros contextos también formativos, como la familia, la comunidad, la iglesia, entre otros, y que caerían en lo "inculto", "antisocial", "conocimientos empíricos"; además de negar la historia y los saberes acumulados por los sujetos en esos ámbitos.

Perspectiva que niega al docente y a la escuela su carácter histórico, social y determinados por procesos económicos, políticos y culturales; a su vez, reinterpretados, estructurados y resistidos al interior de la misma, y por los propios sujetos. Donde se entrecruzan múltiples contradicciones, en un proceso de relaciones dinámicas.

La práctica docente es realizada por determinados sujetos, que ponen en juego sus propios saberes e intereses; sujetos particulares cuya historia personal, vivencias, valores,

68. Entre ellas están los reproduccionistas franceses y norteamericanos, citados en Gómez Tagle; "Las clases populares..."; Op. Cit., p. 113.

69. Rockwell, E.; "De huellas, bardas y veredas..."; p. 7.

concepciones, relaciones, formación profesional o académica del maestro... se enlaza con la historia social de la institución; determinado por la historia social, a su vez influida por los sujetos escolares.

El docente y los educandos, en cuyas acciones y relaciones la realidad cotidiana escolar se objetiva, existe; se apropian en la vida de todos los días de usos, espacios, normas, tradiciones y saberes que le dan una continuidad relativa a la escuela primaria. Integrándose diversos conocimientos personales, sociales y culturales, independiente de la formación de cada quien.

Implicando no sólo verlos en una postura de apropiación de contenidos académicos y teorías pedagógicas; sino también, de una gran cantidad de elementos más sutiles e implícitos, donde se entrecruzan lo afectivo y lo social, con el trabajo intelectual.⁷⁰

Dichas relaciones tienden a demarcar límites entre el conocimiento que maneja la escuela "científico", y el cotidiano de los educandos "empírico"; este último es visto como algo ya conocido, carente de valor y no importante validar.

El quehacer cotidiano del maestro en el aula, el qué y cómo enseñar, supone no sólo la reproducción de sus conocimientos y saberes, sino también integrar y generar otros; aunque no formulados, sistematizados o explicitados como tales, pero no por ello ausentes.⁷¹

El maestro como sujeto tiene ciertos intereses para sobrevivir cotidianamente en el aula y hacer frente a la situación

70. Rockwell, E.; "La práctica docente y la formación de maestros."; p. 14.

71. Elbaz, F.; "The teacher's practical knowledge: Report of a case study."; Curriculum Inquiry II; pp. 43 a 69.

ción de su trabajo. Son: Imágenen de sí mismo, su identidad y convicciones en relación al mantenimiento de un compromiso entre un "yo ideal" y uno "pragmático"; la identificación con un método correcto de enseñanza implica una convicción que pocas veces se presenta en la situación real, creándole conflictos; igual sucede con lo que piensa "debe hacer" y lo que de hecho lleva a cabo en un momento dado; requiriendo de su esfuerzo y energía, cantidad en la planeación y la enseñanza, lo que conforma una carga de trabajo.

Otra necesidad básica es la defensa de su salud física y mental, en relación con la tensión; por resolver problemas cotidianos que afectan su trabajo. El fin de semana y del año escolar, son agotadores, llenos de cansancio, presentándose en algunos casos, verdaderos problemas de salud, como faringitis, tensión nerviosa, gripe, entre otros.

Para disfrutar su labor y hacerla más placentera, se esfuerza por promover recursos que relajen las relaciones con sus alumnos; hay risas, chistes, anécdotas, que evitan el aburrimiento y mantienen el interés.

La autonomía es referida al interés por proteger su independencia personal; el deseo de controlar y defender su propia situación de trabajo en el aula; constituyendo el "orden y la enseñanza" instrumentos para lograrla; aunado a las cuatro necesidades precedentes.⁷²

Los factores que estructuran la situación del aula y que crean el problema de la supervivencia; y por los cuales se mantiene el "orden y la enseñanza"; como medios necesarios para evitar la derrota personal y profesional (asegurar el bien-

72. Pollard, A.; "Los intereses del maestro y la 'supervivencia en el aula'."; en Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 131 a 138.

tar, seguridad emocional y física, continuidad en el gremio, perspectivas e identidad profesional, modo de vida, estatus y autoestima); son la cantidad de alumnos con quienes trabaja es obligatoria su escolarización, y los recursos; además de las adaptaciones sociales a sus circunstancias.

Habiendo una continuidad entre las relaciones de las estrategias docentes y el comportamiento de los alumnos; donde se dan reglas, acuerdos negociados, saberes que se construyen, mantienen y desarrollan con el tiempo, conocidos común e implícitamente por los sujetos.

El maestro continuamente construye acuerdos, expectativas de comportamiento, rutinas de cómo hacer las cosas; logran defenderse de la presión ejercida por el grupo. Surge así la "normatividad real", comprendida intersubjetivamente, empezando a convertirse en una realidad aceptada como un hecho, que enmarca socialmente los diversos contextos y situaciones.

La situación del salón de clase es consecuencia de la negociación de una idea común de maestro y alumnos de lo que es la enseñanza y el aprendizaje; los conocimientos, la manera de trabajar y la relaciones que se establecen.

Para mantener un práctica "rutinaria" es necesario que el maestro circunscriba en torno a sí, sus estrategias; pues el cambio de un estilo "democrático", "amistoso" por uno "autoritario", "enojón"; provocará grandes conflictos, malentendidos y desacuerdos; la experiencia así lo demuestra.

Se define la situación del salón de clase como un producto de relaciones mutuas, de adaptaciones colectivas del maestro y los alumnos, a los múltiples problemas de supervivencia que se han impuesto; a cada uno de manera diferente, por las restricciones materiales, estructurales e institucionales.

"Es la naturaleza dialéctica de la experiencia que asegura que esta misma respuesta creativa se convierta a su vez en una estructura social importante dentro de las situaciones inmediatas, una estructura a la que las estrategias de supervivencia también deben responder..."⁷³

El trabajo del maestro implica la incorporación y apropiación de conocimientos de muy diverso origen; ensaya y construye soluciones a los diversos problemas planteados en las condiciones particulares en que se presenta. Existen saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que éste impone; saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana; aunque no sean explicitados conscientemente.

En la integración de lo afectivo con lo intelectual; hay gran cantidad de saberes que el maestro posee al trabajar con el grupo, al atender sus inquietudes y organizar su actividad.

Los saberes no llevan en sí mismos un valor de "ciertos o falsos", "buenos o malos"; ya que simplemente se presentan como insertos en la situación histórica de la escuela.

Algunos saberes de cómo actuar en la situación de la docencia, se conjuntan en estrategias para sobrevivir dentro de la escuela. Otros son retomados en sus esfuerzos particulares por darle sentido a su trabajo. Cada uno puede tener un valor específico al usar y articularlos en procesos sociales de diferente orientación político ideológica.

El conocimiento del maestro en relación a su quehacer, se construye cotidianamente en cada ámbito escolar. Iniciarse en el magisterio, requiere de aprendizajes nuevos; que pueden o no haber sido adquiridos en la Normal; el cambio de es-

cuelas, la promoción de cargos, la ubicación de determinados medios o tipos de escuelas o turnos; momentos todos de la carrera magisterial, requiriendo de apropiarse de saberes necesarios para actuar en cada situación.

Dentro de cada contexto escolar, algunos saberes se transmiten explícitamente entre directores, colegas y alumnos; otros se construyen en el aislamiento frente al grupo, resultando variadas respuestas, del sentido común, a los múltiples problemas, como versiones particulares de los saberes comparados.

En el proceso de construcción cotidiana del saber, hace que la práctica docente no sea la reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales. La diversidad de prácticas en cada escuela, la heterogeneidad de soluciones a los diversos problemas, y la variedad de formas de enseñanza, demuestran que dicho proceso es selectivo e innovador, con reproducción, confirmación o rechazo de tradiciones magisteriales anteriores y las propuestas actuales.

Se generan, o elaboran colectiva e individualmente, prácticas nuevas; incorporando algunos de los recursos apropiados en la Normal, en los cursos de actualización, conferencias, entre otros.

Al margen de cualquier modelo de docencia, es en la permanencia y en el quehacer diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas formuladas en los distintos ámbitos sociales y momentos históricos de su trabajo.

El maestro utiliza e integra diversos conocimientos sociales y culturales como persona, que van más allá de su formación profesional. Debido a la complejidad de su trabajo,

tanto con el conocimiento escolar, como en la relación social con sus alumnos.

Y aunque se intente diseñar técnicamente el proceso de enseñar y aprender; de conformar y preveerlo, no es posible su control, y determinarlo totalmente, paso a paso el trabajo cotidiano de los sujetos.

El maestro como sujeto, se haya en una situación objetiva en la que dispone de todos los recursos posibles técnicos y personales, intelectuales y afectivos, para poder enseñar.

Los saberes sociales integrados a su práctica cotidiana, son también constitutivos de la escuela primaria, asegurando la continuidad relativa a ésta; y que aunado a la variedad de experiencias que ahí encuentran los niños, aportan los conocimientos imprescindibles y significativos para su operacionalización y/o su transformación.⁷⁴

Estos saberes no sólo remiten al ámbito de la experiencia individual de los sujetos, sino que son también producto social e histórico. Cotidianamente los sujetos incorporan experiencias y saberes de diverso origen histórico, con una acumulación de momentos y espacios, matizada por características particulares de los mismos, y de las instituciones escolares.⁷⁵

El maestro del nivel primario, no ha de concebirse bajo un "rol", "perfil" o "agente reproductor" de la ideología dominante; más bien, como un sujeto social en cuyas prácticas, relaciones y saberes cotidianos se objetiva y existe al recrear la y resistirla.

74. Rockwell, E.; "La práctica docente y la formación de maestros."; pp. 15 a 17.

75. Ibidem.

El maestro además de enseñar escolarmente, desempeña otras múltiples funciones laborales, que se articulan y reelaboran en prácticas y saberes cotidianamente expresados; con interrelaciones y rupturas muy distintas a las definiciones abstractas del mismo.

Recordándose que en el trabajo se apropia de saberes; implicando demandas cognoscitivas y afectivas planteadas por los alumnos, poniendo en juego la historia personal del maestro; es decir, la historia y forma de sus saberes apropiados, hacen de su trabajo variable históricamente, además de contradictorio.

Los múltiples saberes construidos cotidianamente, aseguran la continuidad particular de las escuelas primarias; rebasando ahí el saber especializado de los modelos previos, o programas formativos. En el contexto escolar cotidiano, dicho saber es reconocido y evaluado por quienes dentro y fuera recurren a él. Con variaciones históricas y regionales que le van conformando una exigencia social al maestro (rasgos de personalidad, voz, presencia, comportamiento, posesión real de saberes, y que no siempre coinciden con su preparación formal, además de buen trato a los niños).

Pero, aunque el maestro posea un saber acumulado, su hacer no es autónomo; las sucesivas políticas estatales, sindicales y medidas administrativas, impide la identificación de intereses comunes; así como posibilitar romper el poder. Aunque ello no quiera decir que no conformen un espacio escolar (no sólo de inculcación ideológica) de encuentro entre culturas e intereses diferenciados, explícitamente antagónicos; es decir, a la vez que se reproduce, también resiste, expresando intereses emancipatorios, reflexión crítica y significativa.

Explicitar al maestro como sujeto, obliga a hacerlo de los alumnos, aunque brevemente; las relaciones cotidianas que establecen ambos sujetos en el aula, responde a una construcción específica y junto con el conocimiento, moldean orientaciones, sujeciones y acostumbramientos al tipo de trabajo necesario para la reproducción de la sociedad.

Aunque hay control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y la acción del alumno, de la imposición de ideologías, de la selectividad escolar del conocimiento generado por la humanidad y su exclusión del saber popular y la ciencia avanzada, simultáneamente hay procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases subalternas.

Observar y analizar los haceres cotidianos de los alumnos y sus relaciones, como parte del proceso de apropiación; en función de ello, se apropian de los conocimientos que se presentan en la escuela; estableciendo estrategias propias y convirtiendo ese espacio en lugar de resistencia para el aprendizaje conjunto.

Los alumnos se presentan invulnerables frente a temas ajenos, se extrañan ante discursos incomprensibles, se alborotan y participan en diversas tareas y explicaciones que adquieran coherencia y sentido en la trayectoria de su muy autónomo y social proceso de construcción del conocimiento.⁷⁶

La organización de los alumnos en el salón de clase se le presenta al maestro como una realidad hecha, dada; se reconozca o no. Caracterizando una sensibilidad implícita en la calidad del docente, que atraviesa generaciones y tradiciones magisteriales.

76. Rockwell, E.; "Escuela y clases subalternas..."; pp. 77 y 78.

Entre los niños existen relaciones y momentos específicos para cuestionar, preguntar y reelaborar actividades y contenidos proporcionados por la escuela y el maestro. Sus conversaciones son ricas en significados, sus "ruidos" en el aula, contrasta con la eventual "pobreza" del contenido propuesto formalmente; también son demarcadores del conocimiento escolar y no escolar, confrontando e integrando el conocimiento apropiado fuera de la escuela y el que se da dentro; alterando el pretendido monopolio de la escuela como único acceso viable cultural.

El contenido y saberes que los alumnos encuentran en la escuela, no es idéntico a los programas y textos oficiales. Los contenidos adoptan formas concretas a la través de la enseñanza del maestro, al interpretar y objetivarlos frecuentemente a manera de alternativas y significativas de acceso para los alumnos.⁷⁷

En la escuela los niños se apropian de usos, saberes y contenidos específicos, de nociones concretas sobre realidades familiares o desconocidas, de saberes y conocimientos que son inseparables de la formación de las relaciones sociales que aseguran su pertenencia a la clase y a la humanidad.

Los conocimientos y las prácticas concretas que se reproducen en cada escuela, interactúan al dar contenido y sentido específico, histórico a la relación entre ella y las clases subalternas. Y en tanto se reivindica la apropiación y prácticas cotidianas de los sujetos para hacerse de conocimientos rearticulados, desde concepciones distintas a la oficial.

Se rechaza la concepción que sostiene que la escuela proporciona a las clases desposeídas una relación positiva y ven

tajosa; que independientemente de la ideología, entrega conocimientos válidos, científicos y neutros. Así como la noción abstracta de competencia intelectual de la misma, no producto de la historia cultural real, del carácter específico y concreto de los conocimientos.

Considerada a veces como antecedente básico para aprovechar la experiencia escolar, las experiencias familiares suelen "explicar" el mayor acceso de las clases dominantes al conocimiento; entregadas a las subalternas como un "bien" inevitable de la experiencia escolar como condición de su escolarización. Implicando un interés ideológico al negar la relación genérica con el conocimiento de todo ser humano.

Es en la práctica escolar cotidiana, y no en programas o "modelos" previos, donde se distingue el sentido histórico y la pertenencia para la formación de clase de contenidos escolares. En su expresión cotidiana, el conocimiento y su transmisión es inseparable de su articulación ideológica; la rearticulación de los conocimientos por las clases subalternas, sólo puede existir por mediación de sujetos sociales colectivos y organizados.

"La práctica permanente de apropiación por sujetos particulares, que en la escuela se reúnen como maestros y alumnos, produce la diversificación, la alteración, la historización de la realidad escolar. Tanto para el "control" estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela constituye una "realidad rebelde"; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales, no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social."⁷⁸

La construcción como objeto de conocimiento de la realidad cotidiana escolar, hace afirmar que es heterogénea y con

tradictoria; alejada del discurso "reproduccionista", incorporándola a lo cotidiano y a su dimensión histórica de contenidos y prácticas, pierden su identidad exclusiva a lo normativo y a sectores determinados.

Los saberes y otros elementos magisteriales varían en el tiempo; lo que ha sido producto coyuntural de políticas estatales, llega a ser apropiación popular en otros tiempos y momentos; mientras que el Estado también se apropia de otros, pero dándoles sentido diferente.

Las prácticas y los saberes cotidianos son de sujetos particulares que no son en sí mismas, aún siendo colectivas, atribuibles a una clase; la valoración de los mismos sólo es posible desde su articulación política.

Este análisis implica una valoración escolar en donde se encuentra inevitablemente el Estado, que sostiene a la escuela en lo indispensable y la determina diferencialmente; pero también la presencia de las clases subalternas, que demandan mejores condiciones de vida y educación, y la historicidad de sus apropiaciones y resistencias específicas.

3.2 PRESENTACION DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.

El conocimiento no sólo es productividad individual del maestro y alumno; es social, como expresión de sus prácticas escolares cotidianas. Su segmentación y definición ha variado históricamente, quedando sedimentos de tiempos anteriores en la compleja y cambiante realidad actual.

La selección y formalización del conocimiento escolar, permanece constante en ciertos rasgos a través de los sucesivos cambios del currículum oficial. Delimitando implícitamente la relación con el conocimiento cotidiano.

Presentar el conocimiento conlleva la transmisión de concepciones del mundo, valores, modos de comportamiento, como parte formativa del contenido escolar, correspondiendo en menor o mayor grado a lo que se da en el contexto escolar y al de otros ámbitos sociales.

La escuela transmite heterogeneamente diversas nociones, referencias y sucesos diarios del mundo social, cultural y político en el que viven los alumnos; incluyendo tanto elementos propios del pasado, como aquellos que se articulan a los proyectos eficientistas de modernización o alternativos actuales.⁷⁹

La estructura escolar de participación entre docente y educandos define la relación mediante la cual se presenta el conocimiento. La escuela define y negocia variadas situaciones y formas de comunicación entre los sujetos, y de cómo lo hacen en torno a determinadas tareas o actividades.

La forma básica de participación es: El maestro inicia, dirige, controla, comenta, da turnos y aprueba respuestas o comentarios; a la vez, exige respuestas a sus alumnos, sea

79. Rockwell. E.: "De huellas, bardas y veredas...": pp. 12

verbal o no; en tanto éstos despliegan un aprendizaje especial, implicando su capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender lo que "quiere el maestro" en cada momento. Deben reconstruirse las reglas de interacción; ello implica la vulnerabilidad a la reprobación o la crítica de "no saber", por parte de quien "sí sabe".⁸⁰

Implicando la forma de relacionarse con el grupo; ser muy formal, veladamente agresivo, muy afectuoso y/o respetuoso. El trato cotidiano permite respuestas, sugerencias, quejas, aprobación, bromas, etc. El estilo de la mayoría del docente es en parte moldeado por la imagen magisterial formal, y matizado por formas culturales de contacto espontáneo y afectuoso con el niño.

Pero también hay otras formas de interacción en el aula, como las que construyen los alumnos entre sí, transmitiéndose y presentándose elementos del currículum normativo; lo que hace del aprendizaje una actividad social, más que individual; al discutirse alternativas y reflexiones que lo apoyan, aunque no se niega que entre ellos se reproducen pautas valorativas, que caracterizan la interacción con el maestro.

Maestro y alumnos raramente modifican y "rompen" relaciones de participación asimétricas para establecer otras; pues el ordenamiento espacial y temporal de la escuela lo impide.

La presentación escolar del conocimiento se da dentro los ángulos: Organización temática a través del libro de texto; el proceso formal de hacerlo, y la diferenciación del conocimiento escolar con el cotidiano.

El primero; el conocimiento transmitido escolarmente ha variado históricamente; actualmente se dan innovaciones, per-

80. Ibidem, pp. 18 y 19.

sistiendo una mezcla de elementos del pasado, que lo enmarcaba en términos muy precisos para cada grado escolar.⁸¹

La organización temática definida en la escuela primaria gira en torno al libro de texto gratuito; dividiéndose formalmente en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales; con sedimentos estructurales del pasado, basada en asignaturas o materias; con excepción de los dos primeros grados, que presentan el conocimiento de manera integrada y con unidades basadas en la enseñanza "modular".

El programa oficial se explicita objetivamente en el aula en los libros de texto; como un recurso básico que garantiza el acceso mínimo a la cultura, y un referente a seguir, que incluyen los conocimientos mínimos que se han de trabajar. Al presentar el múltiples enfoques en la integración de las ciencias, en algunos casos facilitan, en otros eliminan o sintetizan los conocimientos; a veces difusamente.

Comunican una idea amplia del conocimiento del mundo, sus contenidos son seleccionados en el proceso cotidiano de enseñar y aprender. El maestro por cubrir el programa, simplifica temas, sin considerar las posibilidades de ampliación que también ofrecen.

La organización cotidiana del proceso de enseñanza, define escolarmente la presentación del conocimiento; refiriéndose a temas delimitados, enunciables y segmentados. Por ejemplo, los objetos de conocimiento de las ciencias naturales y sociales son segmentados, cambiándolos por "objetos de enseñanza".

El segundo, la presentación formal del contenido curricular en la escuela primaria se da en diferentes formas:

81. Ibidem, pp. 26 a 28.

elementos gráficos, formas de proceder o hablar, actividades específicas; comunicando implícitamente una "existencia válida" del mismo.

Hay una diferencia real entre el conocimiento y sus presentaciones formales; el maestro no enseña generalmente que hay diferentes formas de expresar un determinado conocimiento; además del énfasis que ponga en relación a otro colega; también los asocia y ejemplifica; propone o acepta de sus alumnos. Las palabras o formas de hablar respecto a un hecho son pertinentes o no, según su criterio particular.

La forma de presentar el conocimiento, sustituye consecuentemente al contenido en el proceso de aprendizaje. Se hace evidente cuando comenta, corrige y dirige los aspectos formales del trabajo: limpieza, letra bien hecha, formato, materiales, ubicación correcta de cuadros, esquemas, listas, uso de términos muy precisos, convenciones gráficas en español y matemáticas (círculos, cuadros, flechas, subrayados, colores, iniciales, etc.), simbologías todas que entran fácilmente al proceso de aprendizaje, más que a los conceptos que intentan introducirse.

Lo formal es uno de los criterios implícitos en la selección del material del libro de texto; dándosele más importancia a la matemática moderna de conjuntos y lógica, y a la lingüística moderna en español, que a temas de resolución de problemas aritméticos y al texto libre.

El maestro al formalizar los contenidos escolares, tiende a diferenciar entre cumplir con las exigencias formales de las actividades, y lograr que los alumnos realmente aprendan; busca alternativas para presentar el conocimiento.

Traduciendo los ejercicios de los libros en reforzadores

del proceso de aprendizaje, los ejemplifican con problemas o referencias al medio, antes de retomar la presentación que da el texto; solicita e integra ejemplos, intenta dibujos y esquematiza en el pizarrón; en el proceso de enseñanza establece una relación fluida y menos evaluativa con sus alumnos.

La variación en la forma de presentar el conocimiento escolar, más que responder al manejo o no de técnicas grupales o métodos activos, se da a través de muchos estilos de enseñar; correspondiendo a una concepción básica de lo que es aprender y a una seguridad en el manejo del contenido; esta formalización varía de clase a clase en un mismo maestro; frente a la inseguridad en el conocimiento, se recurre a cierta seguridad brindada por la forma de presentarlo.⁸²

El tercer ángulo, es establecer los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano; se da fruto de la interacción entre el maestro como poseedor del primero, y los alumnos del segundo; además de nociones referidas al medio socio cultural en el que se haya la escuela.

El medio es visto en clase como algo conocido por los alumnos, como una realidad transparente; no como un mundo rico en situaciones nuevas que han de ser observadas y analizadas; y no importante validar sus conocimientos del medio; mucho menos confrontarlo con observaciones nuevas, reelaborarlo y/o buscar sus implicaciones.

Las referencias al medio sólo hacen más familiar el esquema ordenador que transmite la escuela; en vez de integrarlo a la enseñanza de los esquemas de los alumnos, como ordenadores de su propio conocimiento.

El maestro pide ejemplos, sobre algún principio o concepto; da su razonamiento con referencia al medio; los alumnos

sólo proponen listas, productos del lugar, flora, fauna, medios de transporte, etc., todo es seleccionado, reinterpretado e integrado en función del tema específico a tratar.

La obviedad o ilustración del lugar en que se ubica la escuela, sólo es dada por la enseñanza de temas que tengan alguna relación con el contexto. Interroga implícitamente a sus alumnos para que expresen lo que saben sobre él; pero en otros casos no se reconoce la existencia de un conocimiento previo en ellos.

En la enseñanza de la lectura y escritura, cálculo o de fenómenos naturales-sociales, se parte del supuesto de que el alumno no ha tenido contacto con esos conocimientos; llegando a una contradicción entre el conocimiento cotidiano que ya poseen, y el escolarizado que les es presentado.

Las reflexiones de los niños demuestran que ya poseen una experiencia de los fenómenos y los comprenden; rebasando en mucho lo que se logra comunicar sintéticamente en el proceso de enseñanza.

Hay una clara diferencia entre el conocimiento del mundo que ya poseen los alumnos, y el que es presentado como "válido" por la escuela y el maestro.

Se enseña a confirmar o a negar el conocimiento propio, confrontándolo con el escolar, en vez de hacerlo con la experiencia. Estableciéndose implícitamente (independiente de quien posea el correcto) un proceso de transmitirlo contradictorio con la experiencia individual y social para apropiarse y generar nuevos.

Al no validar la experiencia del alumno, se tiende a perder la confianza en su capacidad de análisis y construcción. Más que la falta de importancia temática o relevancia,

el conocimiento escolar le es ajeno.

Los maestros poseen un conocimiento escolar cotidiano "empírico", adquirido y objetivado en la práctica de enseñar; pero que es invalidado por el conocimiento "científico" de los especialistas, cursos de actualización, planes o programas de estudio. Sin permitirles expresar y documentarlo, ya que se integra al trabajo diario y a las tradiciones escolares "asistemáticamente". Independientemente de que manejar un conocimiento u otro, se obtengan unos determinados resultados con el grupo de alumnos.⁸³

La complejidad en el uso de programas escolares y contenidos en el aula, expresados con diferentes reinterpretaciones y jerarquías, es difícil identificar, por la heterogeneidad de construcciones particulares e historias personales de los maestros.

Cada grupo y sujeto histórico social, tiene su singular concepción de lo que sí es y no importante saber. Lo que posibilita apropiarse de algunos saberes, creencias y valores, a la vez que niega la opción de otros. Cada uno tiene su propio inventario diferencial de saberes e ignorancias.

¿Qué se considera como conocimiento legítimo o no por los diferentes grupos, clases o sujetos sociales? más que buscar la respuesta en el currículum oficial (aunque ahí subyace una intención de construir la legitimidad social de los saberes); es hacerlo tanto en el ámbito escolar cotidiano, como el extraescolar.

La legitimidad social de los conocimientos no se haya en ese currículum normativo, su realización es otra, pues el saber

83. *Ibíd.*, pp. 31 a 34.

presentado, no es necesariamente coincidente con la valoración del maestro; quien de acuerdo a su propia valoración, enfatiza ciertos temas, rechaza otros, incluye contenidos ausentes, reinterpreta y traduce cada uno en relación con las necesidades y características de sus alumnos.⁸⁴

En la vida escolar cotidiana, aún la normatividad real de la currícula oficial, cada maestro presenta el conocimiento según cree es digno enseñar; y no haciéndolo con aquello considera no vale la pena.

La constitución en cada docente de la valoración del criterio anterior, implica la noción de "deformación profesional del maestro"; es decir, cómo el mundo de la escuela reemplaza a la realidad, y permanece relativamente influida respecto a la sociedad.

Esta noción hace referencia al ejercicio como sujeto de la tarea de enseñar; implicando sólo considerar y actuar como tal; pero que a diferencia de otras profesiones donde la transición del periodo formativo al ejercicio concreto, hay un cambio del ámbito particular; en el caso del maestro no sucede así; ya que se forma y trabaja en la escuela, aunque primero como estudiante y después como docente.

Es decir, que desde niño ha sido formado en la escuela y toda la historia posterior como sujeto ha sido estructurada en ese espacio.

Ahí se legitima su conocimiento; construyéndose en el propio ámbito escolar cotidiano; sólo será legítimo el conocimiento escolar, el resto de los saberes no lo serán; es decir, el conocimiento legítimo es el que enseña en la escuela.

84. Quiroz, R.; "El maestro y la legitimización del conocimiento."; en Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 27 a 36.

Hay un doble sustento: "Lo poco permeable de la escuela a la vida de afuera, en el plano del conocimiento, es el soporte institucional. La historia tan marcadamente escolar de los maestros es el sustento subjetivo. Ambos elementos parecen reforzarse mutuamente: lo de afuera no entra a la escuela porque la deformación profesional del maestro -ser sujeto escolar- no lo permite y la deformación profesional no se modifica en tanto lo de afuera de la escuela (en el plano del conocimiento) no toca al maestro por la impermeabilidad de la misma. Así, en tanto que lo que se considera saber legítimo fuera de la escuela llega poco a los maestros, sus referentes para otorgar la calificación de legítimo a un conocimiento quedan muy circunscritos al interior del propio mundo escolar."⁸⁵

La experiencia escolar así lo demuestra; mientras que el maestro califica de valioso un conocimiento, a otras personas de diversos oficios, no lo es; además, lo que considera como conocimiento indispensable, por ejemplo la conjugación verbal, ejecución de ciertas operaciones aritméticas, para la vida cotidiana de los sujetos no es necesario.

Pero, hay que relativizar esta noción; al reconocer que sí bien es cierto que su historia incluye a lo escolar como un ámbito particular fuerte, también hay otros espacios (fuertes o débiles) como el hogar, los amigos, el sindicato, que conforman el saber y su presentación.

La permeabilidad del exterior hacia la escuela, se da por conocimientos, a través de cuentos, leyendas, tradiciones, noticias, o saberes legitimados; además del mantenimien-

to y construcción, en algunos casos, haciendo romper las barreras que provocan su aislamiento e impermeabilidad.

La presentación del conocimiento escolar, es muy difícil para el maestro; existiendo límites que impiden hacer una correspondencia eficaz entre su capacidad para enseñar las áreas del conocimiento, y el sentido y orientación del currículum oficial. Debido probablemente a la formación poco congruente entre teorización de la enseñanza, con la realidad.

Pedirle que "domine" con profundidad y exactitud cada área del conocimiento, es demasiado y casi imposible, sólo un sujeto excepcional y "superdotado" lo haría.

Algunos maestros y padres de familia extrañan la enseñanza de fechas, datos, mecanizaciones de otros tiempos, en que al menos había cierta seguridad sobre lo que se enseñaba; contra la amplitud y vaguedad actual, además de la incertidumbre en el dominio del conocimiento.⁸⁶

La reflexividad del maestro es referida a cómo recoge el discurso escolar (definición de políticas generales, establecimiento de objetivos, proposición de maneras de lograrlos, uso y adecuación de programas que conceptualizan los problemas concretos y especifican actividades institucionales para lograr resolverlos), y darle una significación práctica a esa normatividad en una acción de definición, descripción y valoración de su propio trabajo cotidiano.

A través de la reflexividad, el maestro construye el con texto general de su hacer, tomando y refuncionalizando contenidos discursivos, venidos desde diferentes fuentes: la escue la, cursos de capacitación, supervisión escolar; permitiéndole ordenar su propia experiencia en el aula; no sólo sabe qué

86. Leacock, L.; "La práctica docente y el conocimiento."; en Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 145 a 147.

hacer, sino también cómo lograrlo.

En el proceso de presentar el saber, se entrecruzan estrategias, capacitación y planeación institucional, con las formas propias que el maestro desarrolla en su práctica cotidiana.

Considerada como instancia ordenadora, la reflexividad del maestro permite explicar el vínculo de conocimientos que se dan en su práctica cotidiana. Es un saber que representa el sustento de una práctica, y que no responde sólo a la pauta de conocimiento sistematizado institucionalmente. Su reflexividad, los recursos y estrategias institucionales, con una pretendida concepción "científica", son integrados con lo que su propia práctica docente genera y acumula como "conocimiento cotidiano." ⁸⁷

Lo que sabe y transmite en su práctica real escolar, es la puesta en juego de los conocimientos institucionales y de los cotidianos. Donde la tensión, complejidad y contradictoriedad en que ambos se proyecten, indicará el papel de su reflexividad, como parte de lo pragmático de la subjetividad.

En la fundamentación de su quehacer, a la vez que posee un "conocimiento especializado, técnico pedagógico", se articula con modalidades definidas con otro conocimiento generado en su práctica misma y por factores contextuales inmediatos, que responden a parámetros no normados, asistemáticos, y formado de concepciones difusas.

Este conocimiento cotidiano, es el más vinculado a las necesidades reales del aula, a la vez que es el menos estereotipado; pero sin que se le valore positivamente de antemano; más bien, reconocer el papel que juega en su práctica, para

87. López, G.; "La reflexividad del maestro."; en Rockwell, E. "Ser maestro..."; pp. 149 a 152.

establecer las formas en que son integrados. Este saber cotidiano es el mayormente usado por el maestro; presentando una función mediadora con el conocimiento escolarizado, técnico e institucional.

"Como actividad reflexiva, el "saber" del docente no está exento de fuertes contradicciones y mantiene una compleja relación con el "discurso técnico institucional"; se trata de una dialéctica de aceptación, resistencia y refuncionalización, que constituye el proceso real de ingreso del método a la práctica de enseñanza en el aula..." 88

La presentación del conocimiento es heterogeneo, en tanto se encuentran sobrepuestos diversos saberes, conformados en otras etapas históricas, y diferentes momentos de la evolución de la escuela; es decir, hay una refracción temporal (amalgama de otros tiempos y saberes, en un contexto actual), lo que hace difícil establecer una única forma de presentarlo.

Existen en la actualidad huellas de saberes del pasado, hay ritos de enseñanza antigua, eficiente, con contenidos explícitos, por ejemplo saber raíz cuadrada en tercer grado; "empíricamente" se intentaba dialogar a través de la Historia Nacional sobre la realidad socio cultural de los niños, conjuntamente las concepciones "revolucionarias" de la evolución histórico natural del hombre, del manejo de técnicas modernas, del uso del libro de texto, la realización de experimentos, en todo un estilo expositivo y aleccionador.

En cada maestro se entremezclan elementos de cada etapa histórica; los saberes son disímbolos, sus reflexiones demuestran orgullo, defensividad, crítica, ignorancia; pero en todos la influencia de lo que "debe saber o conocer" según las

autoridades escolares; si bien no sobre lo que hace en su práctica cotidiana en el salón de clase, si sobre la valoración normativa de considerarlo como "buen maestro".⁸⁹

Los viejos maestros oponen su significativa experiencia a los programas, métodos, técnicas de enseñanza y conocimientos institucionales; más en cuestiones tan controvertidas como lo es la enseñanza de la lectura y escritura, dudándose de la eficiencia de los métodos "globales" a veces empleados por ellos mismos; dándose contraejemplos en cuanto a su eficiencia.

La presentación del conocimiento escolar, se da como una interacción continua entre la tradición curricular, y lo que "se sabe" deben aprender los alumnos en cada grado escolar. La observación demuestra que no hay presiones explícitas en cuanto a la selección específica de los contenidos que hay que transmitir, por las autoridades; gozando el maestro de cierta autonomía en clase por planear y presentar el conocimiento.

Pero no es así de los padres y alumnos, que sí valoran los saberes que posee el maestro; demostrando cierto favoritismo o preferencias por aquellos que se han preparado más (en términos de años de profesionalización), en oposición a los viejos maestros; en otros casos es inversa, desdeñando a los jóvenes por su escasa experiencia profesional.

En el salón de clase existe una red de relaciones entre los sujetos, algunas espontáneas, otras ritualizadas, en construcción y reproducción permanente.

Al niño le es presentado el conocimiento en diferentes formas; al trabajar en sus libros de texto, examina fotos, lee para saber de qué se trata, se revisan mutuamente los

89. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "La práctica docente en primaria..."; pp. 18 y 19.

ejercicios, critican y proponen en torno al maestro, usan el pizarrón, se señalan errores y hay correcciones; entrelazado con exposiciones de un mundo real que está fuera de las cuatro paredes.

Se interactúa, y en algunos casos ignora lo que sucede a los alumnos, impone una organización formal compuesta de ritos, comportamientos permitidos y procedimientos específicos que definen su trabajo cotidiano.

Los alumnos participan a un doble nivel; por un lado con la habilidad para relacionar la interacción con sus pares, y por el otro, estar pendientes del monólogo del docente que requiere de pronta respuesta o demostración de que es escuchado.

El maestro se relaciona de múltiples maneras con sus alumnos: intercambia bromas, acepta o recibe peticiones, incorpora selectivamente ejemplos ofrecidos, solicita la evaluación grupal del alguno de ellos. Se muestra espontáneo, se ajusta al grupo, modifica su actuación en respuesta a lo que se dice o se hace; es decir, sí le interesa relacionarse con el grupo.

En los viejos maestros, se organiza la enseñanza como un proceso rutinario y eficiente. La forma de presentar el conocimiento, va desde las lecturas orales, en silencio, dictado del texto, escribirlo en el pizarrón, corregirlo junto con los alumnos, hasta la atención individual a quienes aún no ha yan aprendido a leer y a escribir.

Permiten ser corregidos y son tolerantes en sus juicios, en la presentación del conocimiento, no sólo transmiten infor maciones de los programas, sino también todo un currículo ocul to, como formas o hábitos de trabajo y respeto a la autoridad.

Aunque también hay respuestas contestatarias, desobediencias y retos; generándose alternativas frente a ese modelo de comportamiento.

La presentación del contenido formal del currículum escolar, explicitado en el programa, los temas y habilidades que han de aprender los alumnos, toma gran parte del tiempo en el aula, dedicándose a transmitir los conocimientos de todas las áreas programáticas.

En el proceso complejo de enseñar y aprender, se da una constante relación entre los contenidos y las formas escolares en que son presentados. Por ejemplo, gran número de maestros enseña repitiendo los algoritmos de aritmética, oralmente, explicando paso a paso el procedimiento, guía a los alumnos en la solución de cuentas, a través de una interrogación que repite la secuencia del algoritmo. Antiguamente era tradicional la recitación del procedimiento para la resolución de una cuenta.⁹⁰

Las formas en que se presenta el conocimiento escolar, hacer operaciones aritméticas, análisis de oraciones, etc., forman la base de los rituales de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria; el trabajo se da sin problemas, los niños saben qué hacer, qué corregir, cómo actuar en esa secuencia de interacción o ejercitación.

Presenta la característica de ritual la interrogación sobre un tema o texto; se pregunta de una forma especial; la afirmación es incompleta, solicitando a los alumnos sólo la última frase. En los primeros grados el aprendizaje de las formas adquiere importancia; al enfrentarse por primera vez al pizarrón, al gis, a el dónde, de qué tamaño, de qué forma,

90. Ibidem, pp. 33 y 34.

imponiéndose a la tarea básica de realizar sumas o enunciados.

En los casos en que no hay una base formal, ritualizada, de la forma de presentar el conocimiento, se dificulta más. Los libros de texto presentan los conocimientos tradicionales bajo nuevas formas, piden relacionar los elementos de un lenguaje gráfico poco aprendido; el maestro se salta las páginas complicadas de resolver, o les dedica mucho tiempo para explicar a cada niño lo que han de hacer según el libro; se recurre al pizarrón, o a formas tradicionales para intentar transferir los conocimientos, según los nuevos modelos. El aprendizaje de la lectura y escritura es ejemplo de ello; en que el contenido del texto, su comprensión es subordinada a la forma en que es presentado; no hay discusión de lo que se entiende, pues sólo imagina o asocia a partir del texto.

En la escritura adquiere forma de copias o dictados, en las cuales se cuida la puntuación, los espacios, haciendo un dictado de la pregunta por frases inconexas, repitiendo palabras, da por resultado una expresión verbal incomprensible, cuyo significado ha de desifrar el alumno cuando resuelve el cuestionario; no así en una lectura del libro en que sólo debe haber la habilidad para establecer la correspondencia uno a uno entre las palabras de la pregunta y del texto, para escribir la respuesta correcta sin comprenderlo. También se elaboran listas, de palabras, productos, animales, clases de enunciados, identificación del sujeto y predicado, etc.

En las ciencias naturales y sociales hay una mayor variedad de actividades; exposiciones, láminas o esquemas en el pizarrón, presentación de mapas o carteles, se comentan anécdotas; saliéndose un poco del ritual al analizarse detalles de las ilustraciones de los libros. Los niños dialogan, son li-

bres de preguntar o agregar algún contenido; se elaboran mapas, se realizan experimentos, cuestionarios en equipo; son más atentos; pero, cada clase es distinta, el tono del maestro demuestra que ha enseñado algún tema, que reafirma definiciones, que evalúa la adquisición de conceptos.

El contenido científico presentado es mezcla de verdades y errores; de conocimientos tradicionales escolares, con otros novedosos e innovadores, introducidos recientemente al "sentido común" del magisterio.

A través de la presentación del conocimiento científico escolarizado, se logran introducir los nuevos saberes al marco referencial que tienen los alumnos del mundo; ello se observa en las actitudes y comentarios de personajes o sucesos naturales o sociales. Aunque hay errores conceptuales y ordenamientos distorcionadores de los contenidos; por ejemplo, la diferenciación del trabajo manual con el mental, la detención del movimiento histórico actual, sin ver sus conflictos, sufrimientos, guerras, explotaciones y liberaciones.

El maestro recoge los conocimientos del medio, las experiencias de los miembros de la comunidad, de una manera selectiva; sólo se utilizan ejemplos del trabajo del padre, producción del lugar, juegos infantiles, dónde viven y qué hacen sus vecinos; legitimando la división social del trabajo. El conocimiento "empírico" no es validado, y sólo es utilizado para hacer más familiar el esquema ordenador, del saber escolarizado "científico".

Aunque la presentación del conocimiento escolar formal, las clasificaciones y definiciones precisas dependientes del maestro son favorecidos por la persistencia y ordenamiento de elementos y relaciones concretas ritualizadas de la prác-

tica en el salón de clase; no es estático, la transmisión del saber es influida por diversas disposiciones oficiales, formación de maestros, tiempos y espacios escolares, temas programáticos y las experiencias extraescolares.

La capacidad discursiva del docente variará en función de su propia reflexión, experiencia y percepción del momento situacional y de la persona interlocutora: colega, alumnos, autoridades, padres de familia, visitantes.

Se da a tres niveles: El formal, discurso aprendido como orientación, justificación o "deber ser" explícito de su práctica, matizado por los cambios históricos en ella reflejados.

La base magisterial reclama su exclusión en los procesos de toma de decisión y elaboración de libros, programas o técnicas, desde el escritorio, copiados de modelos "extranjeros". A la vez, petición implícita de construir alternativas con su real participación, experiencia y tradición.

Y el conocimiento de su propia experiencia, reflexión de métodos y situación real en el grupo; es decir, la autoconciencia magisterial para construir el inicio de cambios a partir de la propia práctica escolar cotidiana.⁹¹

El autoconocimiento del maestro individual y social, contiene no sólo momentos de dominación, reproducción y determinación, sino también la posibilidad de producción, re-invencción y creación de los dispositivos materiales e ideológicos necesarios para romper mitos y estructuras que impiden transformar una realidad social desigual y opresora.⁹²

91. Ibidem, pp. 35 a 39.

92. Giroux, H.; "Pedagogía radical."; p. 81.

3.3 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA INVESTIGACION ACTUAL EN LA PRACTICA DOCENTE.

Actualmente existe una desvinculación entre la investigación educativa y la práctica cotidiana del maestro. Debido no que le desinterese conocer los avances de la investigación, más bien, le interesan en gran medida para comprender su oficio. El desfase surge porque la investigación concibe a la práctica docente desde una perspectiva teórica alejada de la realidad cotidiana del maestro de grupo.⁹³

El conocimiento del oficio de ser maestro a partir de su experiencia escolar cotidiana, determinan la reflexión; y la investigación educativa ha de construir categorías teóricas, que le sirvan aún más y mejor.

Es decir, su particular conocimiento que el maestro tenga de la situación del grupo, cotidianamente, cobra mayor importancia en sus decisiones; que las investigaciones altamente teorizadas, especializadas y complejas.

Ello no implica concebir la práctica docente como algo simple y carente de elaboraciones teóricas; más bien, como una compleja urdimbre de hechos y relaciones que establecen los sujetos y elementos, y por tanto con un alto grado de reflexión intelectual y despliegue emocional; requiriendo de una investigación profunda y objetiva.

El maestro del nivel primario tiene la necesidad de conocer su propia práctica, comprender el contexto escolar en el que se haya, para hacer de su labor más fructífera y significativa, para él mismo y sus alumnos. Acorde a las características y necesidades del grupo en particular y a la obtención

93. Bolster, A.; "Hacia un mejor modelo de investigación en la práctica docente."; en Rockwell, E.; "Ser maestro..."; pp. 153 a 160.

de resultados satisfactorios en su labor cotidiana. En este sentido debe responder la investigación educativa.

Es decir, basarse en una concepción integral de la práctica docente; en la multiplicidad de hechos y relaciones que la determinan y hace determinante de un proceso mayor. Por lo tanto, no ha de concebirse a los sujetos como receptores pasivos de conocimientos, técnicas, actividades, etc., más bien como portadores de toda una experiencia y formación previa que los hará actuar de una manera en particular, dependiendo sí de su historia particular llena de significado, de las circunstancias o de las demás personas que intervienen en un suceso en especial.⁹⁴

La investigación sobre la práctica docente a de aportar conocimientos capaces de resolver contingencias imprevistas, de resolver problemas concretos como el orden, el ruido dentro del aula y los límites para lograrlo. Sabiendo que hay una heterogeneidad de comportamientos de los alumnos, lo que hace difícil preverlos, mucho menos controlarlos; así como que cada grupo escolar se haya inmerso en un contexto mayor el escolar, el socio-cultural del barrio, colonia, pueblo, entre otras influencias exteriores que también son importantes.

Así mismo, el lograr que la investigación logre cambiar no sólo contingencias exteriores, sino fundamentalmente modos de pensar del maestro, tan apegados a su rutina del aula. Que él logre incorporar a su persona lo avanzado de la educación, es difícil pero no imposible de lograrse.

El conocimiento de la investigación sobre la práctica docente tiene que dar cuenta de la reflexión que hace del maes-

tro de su praxis; del significado que le da en base a sus creencias, normas y valores; por lo que han de cambiarse los planteamientos que son asumidos por él en las investigaciones con modelos de análisis de sistemas, de tratamiento-rendimiento, u otras alejadas de la realidad cotidiana escolar.

El proceso epistemológico de las investigaciones sobre la práctica docente; variará de acuerdo a la teoría referencial que de cuenta de la misma. Se alejarán o acercarán según expliquen a dicha práctica como una experiencia escolar cotidiana. Mientras el maestro concibe su hacer desde una perspectiva totalizadora, global, las investigaciones tienden a reducir a hechos aislados el quehacer docente, estableciendo principios o explicaciones capaces de traspolarse en toda una serie de situaciones semejantes a la variable o muestra tomada.

Las investigaciones formales tienden a controlar toda una gama de situaciones, basadas en una variable o muestra 'representativa'; prediciendo relaciones consistentes de determinadas conductas aisladas de los sujetos, no bajo la óptica del contexto complejo mayor que les da sentido. O bien sólo considerando eventos externos y observables como datos básicos, con un sólo significado.

El contexto del salón de clase no es tomado en cuenta, además de que no es considerada la historia particular de los sujetos, en el supuesto de que no concuerdan con las definiciones teóricas del diseño de investigación, no es "relevante". Así como la eliminación de las contingencias no previstas en el proceso de enseñanza o de aprendizaje, no tienen "validez" mucho menos "confiabilidad" es el argumento que emplean pues las predicciones científicas presuponen consistencia en las situaciones de clase.

Las investigaciones formales no consideran toda la gama de influencias que asumen los sujetos escolares entre sí; sólo consideran de manera unidireccional la que ejerce el maestro hacia sus alumnos. Es por ello que tienen poca trascendencia para el hacer cotidiano de los maestros.

Existen fundamentalmente hoy tres modelos de investigación educativa que se asocian, con variaciones internas; y son:⁹⁵

Modelo de análisis de sistemas; que define como variables independientes toda una serie de "insumos"; y como variables dependientes la eficiencia escolar o el rendimiento académico; excluyendo el proceso histórico y social de enseñanza y aprendizaje, aunque sí se le trata de medir indirectamente a través de los antecedentes, personalidad o informes del docente; en las conclusiones tiene poco peso.

Presenta la limitante de seleccionar arbitrariamente una serie de variables aisladas, para medirlas en función de criterios evaluativos ya demostrados. La escuela es definida en base a insumos cuantificables, de costos; supuestamente a mayor inversión, mayor rendimiento. El aprendizaje es la ejecución de ciertas tareas del test; interviniendo una gama de variables que no correlacionan calificaciones y real experiencia escolar de los alumnos.

El objetivo fundamental es determinar el peso variable de los diversos factores influyentes en el rendimiento. El análisis estadístico da mayor importancia a los factores exteriores (nivel socio-económico), sin cuestionar las definiciones e instrumentos utilizados para ello. Las conclusiones

95. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "La práctica docente en primaria..."; pp. 4 a 11.

reafirman la "neutralidad" de la escuela. Este modelo se haya representado en el país por el Centro de Estudios Educativos del investigador Muñoz Izquierdo.

Modelo "tratamiento-rendimiento"; de diseños experimentales psicologistas de "pretest-tratamiento-postest", que intentan comprobar las relaciones causales entre conductas o estrategias docentes y el rendimiento escolar, controlando las diferencias de otros factores (insumos, antecedentes, características de los sujetos, etc.). La selección de variables serán las de fácil medición, por su frecuencia: pequeñas conductas, clima, ambiente de trabajo, etc. Construyéndose perfiles del estilo del docente.

Los contenidos de enseñanza y la problematización del aprendizaje no es considerado; se constuyen pruebas académicas o psicológicas diseñadas en función del contenido del tratamiento. Habiendo una ruptura entre lo que hace el maestro y lo que aprende el alumno; no da cuenta de las relaciones que establecen; basado en una teoría conductista del aprendizaje, es considerado éste como la "modificación de la conducta" del maestro hacia sus alumnos. En tanto la modificación de la del maestro se da a través de técnicas eficientes de capacitación.

No hay construcción activa, cognoscitiva y afectiva en el proceso de aprendizaje del alumno; y explicaciones histórico sociales de la práctica docente. Fruto de tradiciones, innovaciones magisteriales, de contextos institucionales y/o coyunturas políticas, y de interacciones de los sujetos particulares, en el caso de los alumnos.

Ambos modelos de investigación actual dominantes, se centran en la comprobación de hipótesis, sin problematización

de la construcción teórica del objeto de conocimiento. Además, evalúan predeterminadamente la práctica docente; estableciendo un "deber ser" que difiere de la realidad, es por ello que da pocos elementos explicativos. Este segundo modelo está representado por N. L. Gage; "A Proposal for an IEA Classroom Environment Study: Teaching for Learning."

Modelo de proceso-contexto; asociado con la antropología o sociología "cualitativa". Se tiende a reconstruir "descriptivamente" y no a una medición indirecta del proceso de enseñanza y de aprendizaje; a través de estudios intensivos o longitudinales de la escuela y del aula, proporcionando una riqueza de datos cualitativos.

Se generan hipótesis y propuestas concretas que incluyen análisis cuantitativos como complemento de la descripción; en vez de comprobación de una relación estadística entre variables. Dándosele mayor importancia al "contexto", definido éste como factor que permite hayar significado al proceso, así como la determinación de fenómenos comparables.

Pero aquí también hay una gama de estudios; los presupuestos teóricos darán cuenta de la reconstrucción del "proceso" y del "contexto". Algunos de nuevo se centran en tendencias evaluativas, partiendo implícitamente de modelos ideales de la escuela y la docencia. Caso de Sylvia Schmelkes "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal."

Otras son del tipo micro-etnográfico, en la interacción maestro-alumnos; la definición del "contexto" es dado en relación a la situación y ambiente dentro del aula. Ejemplo es, "Las funciones del lenguaje en el salón de clase" por Courtney Cazden.

N. Modiano en "La educación en los Altos de Chiapas." o Spindler, "Case studies in anthropology and education." sustentan una corriente en que la "escuela y la comunidad" como unidades básicas; habiendo un contraste entre los contextos familiares y los procesos de socialización, con base al "conflicto cultural".

Bernbaum, en "Knowledge and ideology in the sociology of education." representa la nueva sociología de la educación de Inglaterra, que reconstruye los procesos educativos en relación con la organización y estructura institucional y sus efectos reproductivos y discriminativos, en relación con el contexto social, político más amplio; relacionando el conocimiento con el poder.

Este último modelo es el que más a avanzado en la construcción teórica del objeto educativo. Pero también ofrece limitaciones; al concebir la escuela y la comunidad como unidades autónomas, cerradas, pequeños espacios sociales, que son determinados sólo por factores internos; en vez de considerarlas como espacios donde se dan transformaciones de un aparato escolar y formación social en que se hayan. La escuela es vista como conjunto de elementos físicos y humanos (por la tradición funcional-culturalista, que determina sistemáticamente "valores, normas y objetivos" compartidos por los sujetos) en vez de reconstuirla como institución social, y determinada históricamente.

No se trata también de concebir una investigación que de cuenta de una relación de enseñanza y aprendizaje, en términos de "caos", "pobreza", o del incumplimiento de métodos, programas o modelos; como es el caso de Guillermo de la Peña en "El contexto social de la educación en México. Algunas

perspectivas de análisis."

Mucho menos el tratar de codificar a la práctica docente en función de categorías utilizadas en los tipos "tratamiento", (conductas verbales), o de las que provienen de modelos didácticos (estrategias, recursos, técnicas); que poco resuelven la problemática de construir el proceso enseñanza y aprendizaje como relación social y con el conocimiento.

La investigación proceso contexto tiene que asimilar aportes de otras corrientes del conocimiento, para buscar conceptos que expliquen las múltiples relaciones de la educación con la sociedad y el proceso de construcción de la enseñanza y el aprendizaje.

Es difícil explicarnos la interacción dentro de la escuela y el aula, sólo a partir de una supuesta lógica interna, sin referencia a procesos sociales mayores, a procesos cognitivos y afectivos de los sujetos, además de considerar las variables situacionales del contexto inmediato.

La investigación actual en la práctica docente, más que dar cuenta de relaciones a nivel de unidades mayores o, colocarse en la inmediatez de conductas particulares; ha de explicarse el qué y cómo aprenden los sujetos, el cómo se manifiestan cotidianamente los procesos socio históricos en la escuela.

Es decir, construir nuevas dimensiones en la investigación, que sea coherente con las perspectivas del maestro sobre su hacer cotidiano; comprender el comportamiento humano como reflexivo; que los sujetos son creadores a la vez que resultado de las situaciones socio históricas en que viven.

Que conciban al proceso de enseñanza y aprendizaje como posibilitante (o limitante) de las exigencias constantes que el contexto específico del aula, la escuela imponen a

quienes trabajan en él; el constuir explicaciones del cómo se relacionan los sujetos en los espacios escolares particulares; de proporcionar información objetiva y confiable que de cuenta de las diversas situaciones en un contexto mayor; en descripciones críticas de la conducta de los sujetos quienes realizan su quehacer cotidiano en los espacios escolares; basarse en la experiencia del maestro, de los alumnos, capaces de producir descripciones profundas, agudas y sensibles de su hacer cotidiano en los espacios escolares.

La investigación sobre la práctica docente actual tiene que abandonar nociones tales como: evaluar, medir, tipificar, generalizar, estereotipar, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, el maestro, el alumno; así como romper la noción o imagen entre la realidad social y la práctica cotidiana de la docencia.

Referente a esto último ⁹⁶; por un lado está la imagen conformada socialmente del magisterio como vocación que implica prestar un servicio a la sociedad; y su participación en ella para guiarla hacia una mejor situación económico y social. Y que a la vez le dignifique y de un código de conducta dentro del cual desarrollar su actividad. Pero que responde poco según ha sido formado el maestro, habiendo una ruptura o incoherencia entre ello y los procesos vertiginosos de cambio social, cultural, económico y tecnológico.

El maestro tiene una imagen ideológica "sagrada" de sí mismo, de su influencia en la comunidad, que responde poco a los procesos generales en que está inmerso; aunque en algunos casos la misma sociedad así lo acepte. Esta, en situaciones particulares tiende a devaluar y desprestigiar dicha imagen;

96. Parra, S. R.; "La ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica."; en Rockwell, E.; "Ser maestro...";

debido a múltiples causas y expresada en bajos ingresos relativos, el docente está consciente aún de esa imagen de profesión noble, no tienden a subvalorar su oficio, colocándolo en la posición que le da la sociedad; siendo ahí precisamente donde se desvincula de las exigencias reales de la sociedad de manera significativa.⁹⁷

La investigación tiene que dar cuenta de ello; además de explicar todo lo que ocurre en el aula, en la escuela, con referencia a un contexto institucional y social que le da significado.

Construir una investigación sobre la práctica docente que estudie la escuela contextualizada social, cultural y económicamente; reconstruir las tendencias docentes de enseñanza; es decir, conformar un estudio del contexto como marco interpretativo general del análisis de procesos escolares cotidianos concretos.

A partir de la abstracción "contexto escuela práctica docente" el proceso investigativo ha de dar cuenta de los tiempos, de los espacios, de prácticas, de relaciones concretas, de elementos hasta ahora desconocidos o no validados.

La investigación hará uso de técnicas concretas como la entrevista no estructurada hacia los sujetos escolares; de observaciones selectivas a ciertos hechos formales o informales del proceso escolar.⁹⁸

Ella tiene que considerar que el marco interpretativo de la práctica docente se construye a través de un "ir y venir" entre planteamientos teóricos y la información de campo.

97. Ibidem.

98. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.; "La práctica docente en primaria..."; pp. 12 a 14.

Precisamente este trabajo de tesis implica una metodología que parte de una práctica docente concreta en tanto situación laboral en el nivel primario; una teoría que da cuenta del objeto de conocimiento o estudio (o más bien el entrecruzamiento de diversas aportaciones teórico conceptuales de la realidad docente) y, una vuelta a la práctica para explicarla más consciente y transformadoramente. Reconociendo en ello la dificultad de lograrlo.

Debido a lo complicado que es reconstruir históricamente una práctica docente, para llegar a su actual forma; por las constantes innovaciones políticas que intentan introducirse; por la heterogeneidad de escuelas y comunidades inmersas en procesos sociales, económicos y políticos complejos, por sus mecanismos de consenso, coherción que imponen en esos ámbitos; por las resistencias que ofrecen los sujetos a la hegemonía escolar; por lo difícil que es reconstruir las diversas tendencias históricas del proceso de enseñanza y aprendizaje; de caracterizar las formas en que los conocimientos son presentados y los que se generan en una realidad cotidiana.

Todos esos elementos conformantes de una red ordenadora, pero que filtra y cambia aquellos que intentan introducirse en la práctica docente. Además, la conciencia que tienen los sujetos de su propia realidad; de las diversas concepciones que son integradas al objeto de estudio. Hace de la investigación un problema sumamente complejo y difícil de resolver. Mas no imposible de lograrlo; de elaborar modelos paralelos y alternativos de su propia praxis, al mismo tiempo que viven los sujetos exigencias dimetralmente opuestas.

CONCLUSIONES.

La práctica docente es un proceso complejo, contradictorio y en construcción permanente de los sujetos; intervienen múltiples elementos tanto progresivos, como regresivos; no acabado, mucho menos normado totalmente.

En ella se entrecruzan tradiciones pedagógicas, biografías y formación profesional, en un contexto histórico y social que le da significado y direccionalidad.

Tiene características de historicidad, heterogeneidad, contradictoriedad y totalidad.

Ser maestro del nivel primario, es heterogeneo por su biografía personal, matiz formativa, origen de su conocimiento, y por su situación concreta de trabajador.

En la práctica docente actual se filtran nuevos haceres, se formalizan conocimientos formalizados, clasificaciones y definiciones concretas; actividades que dependen del maestro únicamente; ritualizando las formas de enseñanza y aprendizaje; por ello es necesario comprender y transformar los tiempos, espacios y contenidos escolares, hacia una conciencia política y ética magisterial.

La forma y contenidos escolares, las estructuras mentales, las categorías de pensamiento, el lenguaje y las conductas son afectados y determinados por las decisiones políticas y el mantenimiento económico. Por lo que el maestro ha de convertir individual y colectivamente su propia práctica en objeto de estudio consciente y transformadoramente.

Al formar y educar a sus alumnos, el maestro también lo hace a sí mismo, objetivando la vida cotidiana escolar; al presentar sus propias experiencias, afectos y reflexiones.

Han de descomponerse los conocimientos escolares, considerados "científicos", para trascenderlos. Cambiar ciertas formas de la lógica interna de su hacer; tipificaciones escolares con significaciones "pobres", haciendo consciente la internalización de los principios establecidos por el orden institucional existente.

Refuncionalizar la presentación de los contenidos educativos hegemónicos, recurrentes y heterogeneos en la experiencia escolar; los sustratos de épocas anteriores y proyectos modernizantes actuales, seleccionados y formalizados a través de los sucesivos cambios del currículum normativo.

La definición implícita de los límites y relaciones entre conocimiento cotidiano y escolar; validando los "empíricos" que los sujetos ya poseen, y adquiridos en su formación anterior escolar y extraescolar; aprovechar la "autonomía relativa" del aula, para trascenderla en la perspectiva de una organización magisterial libre, consciente y creativa.

Provocar rupturas de modelos como "ser buen maestro o alumno", conformados a partir de concepciones dominantes; y avanzar en las resistencias al cambio; tomando conciencia de la propia realidad.

Los sujetos sociales docente y educandos se apropian en el ámbito escolar cotidiano de saberes, prácticas y valores, integrados desde una perspectiva individual y colectiva a través de la formación histórica de la escuela y del contexto.

Resistir a lo normativo, luchar ante el poder institucional desigual; desarticular, construir y negociar relaciones cotidianas más justas e igualitarias; acrecentar, generar y transformar los conocimientos y la forma en que son presentados.

Enajenando, articulando y desarticulando los conocimientos científicos y legítimos transmitidos en la escuela; provocar alternativas frente al modelo de comportamiento escolar; reconstruir las tendencias históricas escolares.

Desde las condiciones laborales de la propia base magisterial, abrir caminos para otras concepciones; fruto de su experiencia escolar cotidiana; reelaborarlos fuera del control escolar; uniéndolos al movimiento histórico social real de las clases subalternas.

Al vivir diariamente exigencias opuestas, entre lo estipulado institucionalmente y el nivel normativo de lo que han de ser los procesos de enseñanza y aprendizaje, y lo que es la práctica real; los sujetos han de elaborar paralela y alternativamente otras formas de comprender y hacerlos.

La experiencia escolar cotidiana a la vez que juega un papel mediador entre la conciencia del individuo, las relaciones, actitudes, costumbres y creencias, y los contextos mayores económico, político y social.

Transformar la escuela primaria es crear relaciones humanas más democráticas, bajo una condición de igualdad, solidaridad y libertad real, entre los sujetos y grupos con peculiaridades concretas.

A su interior se ofrecen momentos de creación y resistencia; generándose un determinado tipo de conocimiento escolar, fruto de contradicciones tanto de su interior, como de fuera; es "causa y efecto" a la vez; no es efecto pasivo o un "puerto de paz", más bien, fuerza activa que legitima y/o rechaza formas e ideologías sociales y económicas ligadas a la escuela, y que es necesario develar.

La investigación en la práctica docente ha de dar cuenta de los procesos cotidianos que ocurren en la escuela y el salón de clase; más que a evaluar o preconceptualizarlos, ajustándose a un modelo ideal, y obstaculizando la construcción de conocimientos sobre los mismos.

Ha de reconstruir y describir, para analizarla; a partir del conocimiento del quehacer cotidiano de los sujetos; como única fuente válida. Su historia acumulada y expresiones actuales ya probadas en el pasado; sus condiciones laborales del maestro; todo como objeto de estudio imbricado implícita y explícitamente con intereses sociales, políticamente determinados en un contexto mayor que le da significado.

Alejarse de modelos pedagógicos y definiciones evaluativas del trabajo cotidiano del maestro. Superar el "deber ser" para reconstruir la memoria histórica del magisterio mexicano, como base de su comprensión actual; desde la perspectiva de los sujetos particulares y su relación con su historicidad.

Sin embargo, ello requiere de condiciones laborales concretas para realizarse: tiempo, posibilidades de trabajo colectivo, espacios, incentivos, que es necesario promover y fortalecer en la escuela primaria mexicana.

El maestro ha de participar en el trabajo de su propia praxis; ha de integrar e impulsar conocimientos cotidianos y no considerados como tal, seleccionando sus ignorancias implícitas, que también lo conforman y no como opuesto al saber; más bien, como parte constitutiva del conocimiento posible; a partir de los ámbitos que constituyen su cotidianidad.

En la práctica docente cotidiana, los saberes no son positivos y transformadores, o negativos y tradicionales, más

heterogéneos, con significados tanto progresivos, como regresivos.

La participación del magisterio de base es un reclamo colectivo ante los que hacen los programas y libros de texto desde el escritorio, alejándose de la práctica real del salón de clase; su exclusión de los procesos de decisión y elaboración, ni en la investigación de su propio hacer.

Tal participación ha de partir de su propia organización -crítica y de análisis- para transformar su praxis; actualmente hay ciertos maestros que intentan impulsarlo, no sin las múltiples adversidades internas y externas de que son objeto.

Sin olvidar que la práctica docente no se cambia "a priori" y súbitamente, sin tomar en cuenta los procesos en desarrollo que en cada contexto escolar se dan, e inmersos en una totalidad mayor.

Participar con su experiencia en la investigación de su práctica, implica observar el riesgo de las opiniones (aprendidas como orientación, justificación, o "deber ser" explícito de su trabajo, y entrecruzado por cambios históricos de épocas pasadas, reflejándose actualmente) aludan las diversas normatividades, en vez de analizar, reconstruir y describir con objetividad sus prácticas reales. Lo que conlleva conceptualizar y reflexionar sus prácticas, saberes colectivos e individuales, sus normas; tomando cierta distancia en el plano del análisis, integrando teorías explicativas.

Investigar no es tarea fácil y espontánea de hacer; con el referente exclusivo a la práctica misma; han de conjugarse tanto los saberes escolares, como los cotidianos (sin autocensurarlos), generados en otros ámbitos sociales.

Reflexionar y cuestionar su propio hacer, sus métodos y

relaciones con los alumnos; así como la conciencia que tienen del trabajo magisterial.

Sin limitarles de los espacios indispensables y de apoyos institucionales para realizar sus tareas de reflexión científica y colectiva, como son la revisión, análisis y redacción de la investigación; lo que conlleva tomar conciencia individual y colectiva para exigir su implementación.

El análisis y cambio de la práctica docente es difícil, más aún si la participación de quienes la realizan es pobre y desorganizada. El reconocimiento institucional, revertido en apoyos efectivos económicos, materiales, y tiempo laboral se ganan con trabajo arduo y constante.

Las tareas de investigación han de ser incorporadas a los maestros en formación y en ejercicio; atendiendo a las características de cada quien; contando con las condiciones laborales que realmente la hagan posible; proporcionando las herramientas teórico conceptuales y epistemológicas, así como del espacio, recursos, tiempo e incentivos para lograrlo.

Sólo en la búsqueda de espacios en favor de sujetos creadores y recreadores de su cultura e historic; de la superación de tradiciones (profesor único poseedor del conocimiento, autoridad y legitimador; contra los alumnos receptores pasivos y cumplidores sumisos de disposiciones); de presentar sólo el conocimiento escolar "científico y válido", para ser memorizado y almacenado; explicitado y objetivado en programas eficientistas, podrá lograrse resolver el problema complejo de la práctica docente, y del cambio, no imposible, profundo y duradero de la escuela primaria mexicana.

BIBLIOGRAFIA.

- Anchondo, Gaitán Rosa Leticia; "El concepto de vida cotidiana en Agnes Heller."; Tesis de Licenciatura, F.C.P. y S. - U.N.A.M.; México, 1983.
- Aguilar, Citlali; "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana."; D.I.E., C.I.E.A., I.P.N.; México, 1986.
- Apple, Michael; "Ideology and curriculum."; Londres, Routledge and Kegan, 1979.
- Banquera, G. Humberto y Aguilar V. Rubén; "La investigación participativa; (Una revisión sintética)."; Fotocopiado.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas; "La construcción social de la realidad. Cap. I Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana."; Ed. Amorroutu, Buenos Aires, 1968.
- Cohen, Dabah Esther; "Ulises o la crítica de la vida cotidiana."; Ed. U.N.A.M.; México, 1983.
- D.I.E., C.I.E.A., I.P.N.; "Programa de maestría en ciencias."; México, 1986.
- Edwards, Verónica; "Los sujetos y la construcción social del conocimiento."; Tesis de Maestría; D.I.E., C.I.E.A, I.P.N. México, 1985.
- Ezpeleta, Justa; "Notas sobre investigación participante y construcción teórica."; D.I.E., I.N.E.P.; Brazilia, 1984.
- Fuentes, Molinar Olac; "Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos."; Ed. S.E.P., El caballito; México, 1986.
- Galvez, Grecia; "El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria."; D.I.E., C.I.E.A., I.P.N.; México, 1981.
- Gajardo, Marcela; "Investigación participante. Propuestas y proyectos."; Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,

Vol. XIII; No. 1; Brasil, 1983.

- Glazman, Raquel; "La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad."; Ed. S.E.P., El caballito; México, 1986.
- Giroux, Henry A.; "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico."; Cuadernos Políticos, No. 44, Ed. Era, México, julio-diciembre, 1985.
- Gómez, Tagle Silvia y otros; "Las clases populares y la institución escolar."; Mimeo, s.f.
- Heller, Agnes; "Historia y vida cotidiana."; Ed. Grijalbo; México, 1985.
- Heller, Agnes; "La revolución de la vida cotidiana."; Ed. Península; Barcelona, 1982.
- Heller, Agnes; "Sociología de la vida cotidiana."; Ed. Península; Barcelona, 1977.
- Holloway, John; "El estado y la lucha cotidiana."; Cuadernos Políticos No. 24; Ed. Era; México, abril-junio, 1980.
- Ibarrola, Nicolín María; "Las dimensiones sociales de la educación."; Ed. S.E.P., El caballito; México, 1985.
- Kósik, Karel; "Dialéctica de lo concreto." Ed. Grijalbo, México, 1985.
- Lefebvre, Henri; "La vida cotidiana en el mundo moderno." Alianza Editorial; Madrid, 1972.
- Leonardo, de Patricia; "La nueva sociología de la educación."; Ed. S.E.P., El caballito; México, 1986.
- Lowy, Michael; "Para una sociología de los intelectuales revolucionarios."; Ed. Siglo XXI; México, 1978.
- Meiksins, Wood Ellen; "El concepto de clase en E. P. Thomson."; Fotocopiado.

- Mercado, Maldonado Ruth; "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria."; Mimeo; México, noviembre de 1981.
- Mercado, Maldonado Ruth; "La educación primaria gratuita; una lucha popular cotidiana."; Tesis de Maestría; D.I.E., C.I.E.A., I.P.N., México, 1985.
- Nicol, Eduardo; "La primera teoría de la praxis."; Cuaderno del Instituto de Investigaciones Filológicas, No. 1; Ed. U.N.A.M., México, 1978.
- "Perfiles Educativos."; Nos. 14, 15, 17 y 19; 2 y 35 (Nueva Epoca); C.I.S.E., U.N.A.M., Trimensual; México, D. F.
- Puiggros, Adriana; "La educación popular en América Latina."; Ed. Nueva Imagen; México, 1984.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa; "Escuela y clases subalternas."; Cuadernos Políticos, No. 37; Ed. Era; México, julio-septiembre, 1983.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa; "La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social."; (Documento de Trabajo); D.I.E., C.I.E.A., I.P.N.; México, octubre de 1980.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa; "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso."; en Revista Colombiana de Educación, No. 12; Bogotá, 1983.
- Rockwell, Elsie; "De huellas, bardas y veredas; una historia cotidiana en la escuela."; Cuadernos de Investigaciones Educativas, No. 3; D.I.E., C.I.E.A., I.P.N., México, agosto de 1982.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth; "La práctica docente y la formación de maestros."; Mimeo; D.I.E., C.I.E.A., I.P.N., México, 1980.

- Rockwell, Elsie; "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa."; D.I.E., C.I.E.A., I.P.N., (Documento Interno); México, 1980.
- Rockwell, Elsie y otros; "El uso del tiempo de clase y los libros de texto en primarias."; Reporte del D.I.E., C.I.E.A., I.P.N., México.
- Sandoval, E.; "Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos."; D.I.E., C.I.E.A., I.P.N., México, 1985.
- S.E.P.; "Documentos sobre la Ley Federal de Educación."; México, 1974.
- Shaff, Adam; "Historia y verdad."; Ed. Grijalbo; México, 1980.
- Tedesco, Juan Carlos; "Crítica del reproductivismo educativo."; Cuadernos Políticos, No. 37; Ed. Era; México, julio-septiembre, 1983.
- Varela, Barraza Hilda; "Cultura y resistencia cultural: Una lectura política."; Ed. S.E.P., El caballito; México, 1986.
- Wilson, Stephen; "El uso de las técnicas etnográficas en la investigación educativa."; Fotocopiado; México, 1981.