

ANÁLISIS DE CASO EN TORNO AL HABITUS PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Rojas Palacios, Heidy Yadiviz

ANÁLISIS DE CASO EN TORNO AL HABITUS PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 7, núm. 15, 2022

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327003>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0236>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ANÁLISIS DE CASO EN TORNO AL HABITUS PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Heidy Yadiviz Rojas Palacios
Universidad del Tolima, Colombia
hyrojas@ut.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0236>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327003>

 <https://orcid.org/0000-0001-9023-0237>

Recepción: 04 Abril 2022
Aprobación: 05 Junio 2022

RESUMEN:

El presente artículo muestra los resultados de la encuesta que se realizó a algunos profesores de básica primaria que enseñan matemáticas en el municipio de Ibagué- Colombia respecto al habitus profesional. *El objetivo fue indagar por los aspectos relevantes que configuran el habitus profesional de los profesores en el campo de la educación matemática.*

El sustento teórico del instrumento aplicado se hizo a partir de la sociología de Pierre Bourdieu quien desarrolló la noción de *habitus* como ese conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. En el análisis interpretativo de los resultados se tuvo en cuenta que el instrumento permitiera llevar a cabo la categorización sociodemográfica de los profesores seleccionados. El muestreo intencional redujo la población a 4 docentes de básica primaria con experiencia docente en la enseñanza de las matemáticas y que cumpliera con algunos criterios vinculados a los objetivos de la investigación. Los resultados obtenidos con la sistematización del instrumento permitieron comprender que el desarrollo profesional del profesor de básica primaria. Entre los hallazgos encontrados se destaca que algunas explicaciones a este desarrollo profesional se dieron a partir de las trayectorias familiares, escolares y laborales que han ido adquiriendo y transformando los profesores a través de su vida.

PALABRAS CLAVE: Capital Cultural, Capital Económico, Capital Social, Prácticas de enseñanza, Trayectorias.

ABSTRACT:

This article shows the results of the survey that was carried out on some elementary school teachers who teach mathematics in the municipality of Ibagué-Colombia regarding professional habitus. The objective was to investigate the relevant aspects that make up the professional habitus of teachers in the field of mathematics education. The theoretical support of the applied instrument was made from the sociology of Pierre Bourdieu who developed the notion of habitus as that set of generative schemes from which subjects perceive the world and act in it. In the interpretive analysis of the results, it was taken into account that the instrument allowed carrying out the sociodemographic categorization of the selected teachers. The intentional sampling reduced the population to 4 primary school teachers with teaching experience in mathematics teaching and who met some criteria linked to the research objectives.

The results obtained with the systematization of the instrument allowed us to understand that the professional development of the primary school teacher. Among the findings found, it stands out that some explanations for this professional development were given from the family, school and work trajectories that teachers have been acquiring and transforming throughout their lives.

KEYWORDS: Cultural Capital, Economic Capital, Social Capital, Teaching Practices, Trajectories.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática educativa subyacente en la investigación está relacionada con las tensiones que se presentan durante la formación inicial y continua de profesores, en torno a la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria.

TABLA 1.
Tensiones en la formación de profesores de básica primaria.

TENSIÓN	LA REALIDAD	LO DESEABLE
Cultura dominante	Prácticas de aula en la enseñanza de las matemáticas ideológicamente neutras y absolutistas	Prácticas de aula en la enseñanza de las matemáticas reflexivas y constructivas.
Los conocimientos, las creencias y actitudes de los profesores en torno a la enseñanza de las matemáticas	Representaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la matemática relacionada con formas de pensamiento recurrente a como el profesor aprendió en la primaria.	Transformación de las representaciones sociales conceptuales, procedimentales y actitudinales en lo disciplinar, pedagógico y académico del profesor de básica primaria en la enseñanza de la matemática
Construcción y reconstrucción del saber pedagógico, con referencia a su proceso de formación	Profesores formados en currículo por contenidos, desde una perspectiva instrumental del conocimiento pedagógico del contenido	Profesores formados en un currículo centrado en competencias profesionales visto desde una racionalidad comunicativa, ética y política.

Estas tensiones describen los procesos a través de los cuales los profesores de primaria, han estructurado y cambiado o no, sus saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos a través del tiempo y bajo la influencia del contexto profesional en el que se han desempeñado como profesores. Este análisis desde el profesor como sujeto que siente, piensa, reflexiona y actúa.

De acuerdo a lo considerado anteriormente se plantea la siguiente pregunta de investigación que va a servir de guía para todo el proceso:

¿Cómo se ha configurado el habitus profesional de los profesores de básica primaria del municipio de Ibagué con base en las trayectorias familiares, escolares y laborales que le han permitido posicionarse en el campo de la Educación Matemática?

JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas del siglo XX y del reciente siglo XXI la formación del profesor de matemáticas siempre ha sido un tema de investigación y se ha analizado desde diferentes campos de estudio: sus concepciones y representaciones, sus modos de acción y decisión, sus conocimientos y competencias (Artigue, 2004).

Por un buen tiempo, la formación del profesor de matemáticas estaba centrado en qué tipo de conocimientos debía dominar el futuro profesor. Shulman en (1986), plantea que además del conocimiento matemático del profesor, también es importante el conocimiento didáctico del contenido (CDC). Este autor vincula los contenidos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un modo narrativo donde considera importante cuatro aspectos: los conocimientos matemáticos, los conocimientos sobre los aprendices, conocimientos sobre el currículo escolar y conocimientos sobre el proceso instructivo (citado por Llinares (1990)).

Godino, (2002), plantea que la formación del maestro debe dar respuesta a preguntas acerca de ¿cómo enseñar matemáticas?, ¿Que enseñar en matemáticas?, ¿Que conocimientos didácticos precisa el futuro maestro de matemáticas?, ¿Como enseña tales conocimientos didácticos? y ¿Qué tipo de conexiones se establece entre los diversos conocimientos implicados?

La respuesta a estas preguntas permite ver la conexión entre el carácter constructivo de los objetos matemáticos y su aplicabilidad en los contextos de aula, y no como un cuerpo aislado de conceptos y procedimientos.

Por otra parte, Carrillo (2014), propone que el profesor debe conocer los paradigmas que dan sustento a la enseñanza de las matemáticas desde distintas perspectivas epistemológicas (socio constructivistas, por ejemplo), añade, además, que es importante analizar las creencias y concepciones que tiene el maestro sobre el conocimiento matemático, su enseñanza y su aprendizaje. Para este autor las creencias y concepciones permiten conocer y comprender el actuar del maestro dentro y fuera del aula, permitiéndole ser un profesional reflexivo y crítico de su práctica.

Otras investigaciones se han dedicado a indagar sobre la identidad del profesor de matemática. Existen diferentes líneas que han abordado este campo, a saber: la identidad matemática en alumnos, el desarrollo de una identidad de estudiantes del profesorado, la identidad de profesores en servicio o la identidad en formadores de profesores (Heyd-Metzuyanim y et al. 2016; Hodges & Cady, 2012; Navarrete, 2008; Ojeda, 2008; Sfard y Prusak, 2005; Sanhueza, Penalva & Friz, 2013; Wenger, 2001).

En este sentido, la identidad influye significativamente el saber, el saber hacer y el saber ser del profesor, por ello, se considera pertinente indagar cómo se estructuran y cambian las concepciones de los profesores sobre su propio hacer a través del tiempo y el contexto en el que se encuentran, para lograr este propósito la investigación se propone indagar a través de la comprensión del habitus profesional del profesor cuando enseñanzas matemáticas a niños y niñas de básica primaria.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para alcanzar el objetivo planteado se consideró la categoría del habitus desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu.

De acuerdo con Bourdieu (1997), hay que considerar

“el habitus como un sistema de disposiciones durables y transferibles que son socialmente estructuradas, es decir han sido formadas a lo largo de la historia de cada sujeto y supone la interiorización de la estructura social del campo en que el agente social se ha conformado como tal, y al mismo tiempo son estructurantes, actuando como un sistema de esquemas prácticos que estructuran las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes (p. 55).

El habitus como esquema práctico es desarrollado y adquirido por el agente en el marco de las rutinas y acciones en las instituciones donde se forma; en ese proceso de reconocimiento del campo educativo, reconoce la estructura y el comportamiento que constituyen a un profesor, lo cual le permite desenvolverse dentro de este campo.

Ahora bien, el concepto de campo, Bourdieu (1997), refiere a aquel espacio social en que se manifiestan los intereses y las acciones de los diferentes agentes. Es decir, un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a agentes que pertenecen a él y como un campo de luchas, dentro del cual los agentes se enfrentan contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.

Las relaciones de fuerza y de lucha que caracterizan un campo, y que la diferencia de otros campos en el espacio social es el grado de autonomía, y a partir de ahí, la fuerza y la forma de derecho de admisión impuesto a los agentes al ingresar en él.

La competencia que se genera entre los agentes del campo define las relaciones objetivas entre ellos, las que están determinadas por el volumen de capital que los participantes aportan, por la trayectoria en el interior del campo y por la estructura y la capacidad de comprender las reglas del juego y elaborar estrategias para obtener y acrecentar capitales (Bourdieu, 2002).

De acuerdo con Bourdieu (1979), el volumen de capital refiere a un “conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables” (p. 108).

En el campo de la educación matemática, los profesores provistos de mayor capital cultural, aquellos que han adquirido titulaciones o certificaciones o que han ocupado puestos directivos (coordinadores o rectores) ejercen cierta dominación y demuestran superioridad ante los que solo poseen título de licenciados y que no han ocupado cargos diferentes al de profesor de aula. Es así como en torno a esta dimensión que plantea el autor, el campo se jerarquiza y se puede hablar de distintas posiciones y dominaciones que se ejercen en función de la cantidad total de capital de que se dispone.

En segundo lugar, según Bourdieu (1986), la estructura de capital hace referencia a los tipos de capital que están en juego dentro del campo. Cada campo presenta una distribución y una valoración diferente de capital; por ejemplo, se podría pensar que los comerciantes cuentan con mayor capital económico que cultural, a diferencia de los profesores que poseen mayor capital cultural que económico, lo cual define preferencias, gustos, amistades y posiciones dentro de cada campo.

Bourdieu, define cuatro tipos de capital: económico, social, cultural y simbólico. En el caso del capital económico, Bourdieu (1986) afirma que “se compone de bienes materiales, propiedades ingresos, fortuna, patrimonio, entre otros” (p. 442), como estrategias de inversión cultural que realizan los agentes de un determinado campo. De esto se puede derivar, entonces, que la inversión que los profesores realizan en sus estudios de posgrado les permite ascender en el escalafón docente y obtener una remuneración económica que luego se traduce en la consecución de bienes materiales, es decir, alcanzan un volumen de capital económico significativo y una mejor posición económica dentro del campo.

A su vez, Bourdieu (1986), argumenta que el capital social es

el conjunto de recursos actuales o potenciales que está estrechamente vinculado a la posesión de una «red durable de lazos o relaciones», más o menos institucionalizados, de inter-conocimiento y de inter-reconocimiento, es decir, el capital social está vinculado a la pertenencia a un grupo. (p. 249)

En esta línea, las comunidades de aprendizaje que existen en las instituciones educativas funcionarían como tal, puesto que les permiten a los profesores socializar las diferentes experiencias pedagógicas y didácticas vividas en el aula, ser reconocidos por su trayectoria o por su altas competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales, y adquirir una posición frente a sus pares y ante toda la comunidad educativa a la que pertenecen. El trabajo colaborativo que se genera en ellas posibilita el establecimiento de lazos y relaciones entre los docentes, situación que lleva a ampliar el propio capital social.

Por otro lado, Bourdieu (1986) llama capital cultural a lo que los agentes adquieren en los procesos educativos, en la familia y en el sistema escolar, en forma de cualidades y bienes culturales y puede existir en tres formas o estados: interiorizado o incorporado, objetivado. El primero de ellos se refiere a las disposiciones duraderas del agente, a todo el trasegar incorporado de los agentes del campo (que para esta investigación tiene que ver con la trayectoria académica de los profesores que los posiciona dentro del campo educativo), y depende del tiempo que el profesor ha invertido en adquirirlo, en los espacios, los intereses, así como la forma en que su historia personal, gustos, capacidades y competencias sociocognitivas incorporadas desde su niñez influyen en su formación académica y, posteriormente, en su desarrollo profesional.

Por su parte, el estado objetivado de este tipo de capital se da en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultados y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas. Toda esta herencia cultural o adquirida del agente se ve representada en sus pertenencias materiales, que para el caso de los profesores se vería reflejado en la posesión de libros, información e instrumentos que va adquiriendo a medida que va posicionándose dentro del campo educativo.

El capital cultural institucionalizado se refiere a los títulos académicos, y su importancia varía en función de la institución que lo conceda, cuestión que facilita la movilidad de los profesores dentro del campo educativo mediante sus titulaciones certificadas, las cuales los legitiman en él y los posicionan a nivel institucional.

En cuanto al capital simbólico, Bourdieu (1997) plantea que “es la forma que adopta cualquier especie de capital (económico, social, cultural, escolar) una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos dentro de determinado campo” (p. 151); su adquisición posiciona a los agentes y les da cierta autonomía y autoridad para dominar y tomar decisiones dentro del campo.

Por último, con respecto a la tercera dimensión del capital, Bourdieu (1997) define a la trayectoria como “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p. 82). De este modo, analizar la vida académica y laboral de los profesores a lo largo de un periodo determinado, la construcción y el conjunto de posiciones ocupadas por ellos, le da soporte a aquellas atribuciones adecuadas para permitirle intervenir como agente eficiente en el campo de la educación matemática.

Los docentes que presentan una trayectoria académica y laboral importante que incluye titulaciones de posgrado, participación en eventos académicos, en investigaciones, en programas académicos reconocidos, y que han tenido una trayectoria laboral exitosa como profesores de aula, de universidad, o como formadores de profesores, los posiciona dentro del campo educativo y les facilita la obtención de reconocimiento.

Es así, como se hace relevante identificar la estructura que conforma el habitus profesional del profesor de básica primaria del municipio de Ibagué, de acuerdo con los capitales adquiridos desde sus trayectorias familiares, escolares y laborales que han permeado en sus prácticas de enseñanza y que sirven de insumo para ir analizando la configuración de este hábitus profesional.

La acción necesaria para abordar la investigación se expresa en el siguiente objetivo general, así mismo de acciones específicas de carácter metodológico.

OBJETIVO GENERAL

Comprender la configuración del habitus profesional de los profesores de básica primaria del municipio de Ibagué con base en las trayectorias familiares, escolares y laborales que le han permitido posicionarse en el campo de la Educación Matemática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la estructura que conforma el habitus profesional del profesor de básica primaria del municipio de Ibagué, de acuerdo con los capitales adquiridos desde sus trayectorias familiares, escolares y laborales.
- Analizar la relación entre la estructura que conforma el habitus de profesional del profesor de básica primaria del municipio de Ibagué y sus prácticas de enseñanza de las matemáticas.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se enmarca en la metodología cualitativa del tipo hermenéutico interpretativo. Cuando se hace referencia a la investigación social, y la hermenéutica que tiene entre sus propósitos la interpretación de la acción humana como un texto escritos u orales a partir de la reconstrucción del contexto del autor, lo que a su vez permite realizar una mejor comprensión de su significado. (Ricoeur, El relato en busca de un narrador)

El adjetivo interpretativo señala que se ocupa de cómo los sujetos (un lector de un narrador) dotan de significado a la acción. Para Vasilachis (2006), la interpretación “se fundamenta en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p. 48). De este modo, indagar por el habitus profesional de los profesores de básica primaria del municipio de Ibagué en el campo de la educación matemática, significa develar los sentidos y significados de sus prácticas.

El enfoque metodológico de la investigación es el estudio de caso múltiple propuesto por Yin (1994).[1], donde se particulariza el estudio con casos singulares y significativos, se seleccionan sujetos de una población, llamados “informantes claves”, y se diseña el protocolo de recogida de datos

La población objeto de estudio está constituida por profesores de básica primaria del municipio de Ibagué en el sector oficial, con experiencia docente en enseñanza de las matemáticas, cuya edad oscile entre 30 y 60 años. Además de ello, otros aspectos importantes a tener en cuenta en la elección de las unidades de análisis fueron referentes teóricos y aspectos como el nivel de formación, el tipo de vinculación laboral, el género, años de experiencia que poseen estos docentes.

Tomando como criterio el muestreo llevado a cabo, para la aplicación de la encuesta sociodemográfica se seleccionaron 4 profesores de básica primaria del municipio de Ibagué del sector público de acuerdo con las siguientes consideraciones:

- 1 profesora de primaria sin formación de posgrado.
- 1 profesor con posgrado y con experiencia docente entre uno y nueve años que orientan matemáticas en básica primaria.
- 1 profesora con experiencia mayor a 10 años que orientan matemáticas en básica primaria.
- 1 profesora con experiencia docente que haya ocupado puestos diferentes al de profesor de aula dentro del campo de la educación matemática en básica primaria

La construcción del instrumento para la recolección de información se realizó bajo la referencia teórica de capital cultural, se tuvo en cuenta la encuesta realizada por Bourdieu (1979), en el texto “la distinción”.

Finalmente fue aplicado y contestado de manera confidencial. La estructura del cuestionario quedó conformada por 56 preguntas. A continuación, se presentan las categorías e indicadores que se tuvieron en cuenta.

TABLA 2.
Categorías e indicadores analizados.

<i>Objetivo</i>	<i>Categorías</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Técnicas de recolección de la información</i>
Identificar la estructura que conforma el habitus profesional del profesor de básica primaria del municipio de Ibagué, de acuerdo con los capitales adquiridos desde sus trayectorias familiares, escolares y laborales	Trayectorias familiares:	Características sociodemográficas Capital cultural heredado y objetivado Capital económico Capital social	Encuesta
	Trayectorias escolares adquiridas en la formación inicial, continua y avanzada	Capital cultural Incorporado Objetivado e Institucionalizado	Encuesta
	Trayectorias laborales:	Capital cultural Incorporado Objetivado e Institucionalizado Capital económico Capital social Capital simbólico	Encuesta
Analizar la relación entre la estructura que conforma el habitus de profesional del profesor de básica primaria del municipio de Ibagué y sus prácticas de enseñanza de las matemáticas	Prácticas de enseñanza desde su formación	Inicial Continua Avanzada	Encuesta
	Gustos y afinidades en las prácticas de enseñanza	Motivación	Encuesta

Las categorías e indicadores establecidos se organizaron de tal manera que se describiera con cada respuesta los recorridos e interacciones de los profesores en diferentes espacios, develando de esta manera aspectos que permitieron comprender las prácticas de enseñanza y las relaciones que se han tejido en torno a la configuración del habitus profesional.

Desde esta perspectiva en la categoría trayectoria familiar se reconocieron aspectos y vivencias que se desarrollaron en espacios familiares, teniendo en cuenta la procedencia de sus padres, las condiciones económicas y sociales de las familias, actividades culturales informales. En la trayectoria escolar se buscó

que los profesores brindaran información relevante sobre su formación inicial, continua y avanzada. En la trayectoria laboral se pretendió mirar como los profesores dan cuenta de sus vivencias en el sector productivo.

La técnica empleada para el análisis de la información recolectada con la encuesta fue el análisis de contenido. Se codificó y sistematizó la información a través del agrupamiento de las unidades trabajadas con las categorías predeterminadas, relacionadas con el habitus profesional.

RESULTADOS

A continuación, se exponen algunos hallazgos con la sistematización de la información y encuadrada en las categorías mencionadas.

Trayectorias familiares

El contexto donde nacieron y tuvo lugar, el primer proceso educativo de los profesores encuestados se concentró en la zona rural de algunas ciudades de Colombia. En la zona rural no existe estratificación y los costos de vida son más económicos que es el sector urbano. Sin embargo, existen diferencias socioeconómicas en las familias analizadas, relacionados por lo general con el grado de escolaridad de los padres y con su experiencia práctica en diferentes ámbitos de su vida laboral (comercio, agricultura, artesanía, etc). Por un lado, padres con títulos de tecnólogos, cargos públicos y por otro, padres solo con básica primaria. Siendo este último aspecto más frecuente.

Cabe mencionar el caso de una profesora cuya madre era tecnóloga en secretariado y el padre Sargento de la policía, en casa siempre había visita de personas importantes del pueblo. Así mismo en la biblioteca de la casa siempre había libros, apoyaban y motivaban llevándola a la ciudad al teatro y algunos eventos sociales.

“Mi madre leía mucho y siempre estaba enterada de las noticias y le gustaba hacer las tareas conmigo”. (PE1, agosto 12, 2021) [2].

En otros casos los padres solo habían cursado primaria sin embargo en las conversaciones diarias siempre motivaban e insistían en que estudiar era la única salida para tener un mejor bienestar en sus vidas.

“Mis padres me motivaban con el estudio como una de las mayores posibilidades para obtener un éxito personal y profesional. Siempre me inculcaron el valor de la responsabilidad y la perseverancia” (PE3, septiembre 14, 2021).

Así mismo, el padre de otra profesora le recalca mucho el valor del estudio. “Sino estudia no será nadie en la vida”. (PE2, agosto 23, 2021).

Los espacios culturales eran pocos, como se dijo inicialmente los profesores encuestados en su gran mayoría vienen de zonas rurales, tenían cerca la casa de la cultura del pueblo y en las tardes realizaban danzas, canto y algunas actividades lúdicas planeadas por la alcaldía.

Así mismo, el barrio fue el espacio de socialización que les permitió adquirir cierto capital cultural muy relacionado con tradiciones y algunos problemas de orden público como riñas callejeas.

Se puede observar con los microrrelatos de los profesores que:

a) Tanto el capital cultural heredado como el objetivado se adquirió a través de prácticas cotidianas, con ello se fue consolidando su formación escolar.

b) Aunque en los hogares se contaba con recursos limitados para la disposición hacia el estudio académico e intelectual, fue determinante el apoyo recibido por su entorno familiar en el proceso de formación profesional.

c) Es preciso señalar que en la configuración inicial del habitus de los profesores encuestados los factores socioeconómicos son similares, los recorridos, la experiencia, y el acompañamiento de su familia y entorno

fue significativo en todos los casos revisados. Se encontraron, particularmente, la priorización de la inversión en educación y el aprovechamiento de los recursos disponibles. En otras palabras, elementos del habitus configurados en espacios familiares y de socialización, y los trayectos en el mundo social al inicio de la vida de los profesores, influyeron en las elecciones de sus trayectorias académicas y profesionales.

Trayectorias escolares

El ingreso de los profesores al sistema educativo desde el nivel de primaria pasando por el pregrado, las especializaciones y algunos la maestría, significó enfrentar requerimientos de tipo intelectual y académico (capitales y disposiciones que respondieron a características propias de tales espacios).

La elección de las Instituciones Educativas públicas marcó en su trayectoria un proyecto profesional orientado a la valoración de la educación pública. Algunas familias optaron como mejor opción para sus hijos el colegio público y otras se decidieron específicamente para el nivel de secundaria las Normales superiores.

“Mi madre quería que estudiara el bachillerato en la Normal Superior de Villahermosa – Tolima y hablo con el alcalde del pueblo para obtener el cupo. Me decía “si usted estudia en ese colegio consigues trabajo rápido como profesor”. (PE4, septiembre 25, 2021).

En el microrrelato mencionado anteriormente se puede evidenciar la influencia y motivación constante de la familia. Los padres permitieron a los profesores encuestados, por medio de diferentes disposiciones, contar con recursos mínimos que les garantizaron un volumen de capital inicial para ingresar al campo académico y empezar su trayectoria en la formación primaria y secundaria.

Los colegios escogidos por los padres para que los profesores realizaran estudios de secundaria se caracterizaron por tener excelentes maestros, y aunque estos se encontraban absorbidos en sus labores académicas, en los microrrelatos analizados se manifiesta que, si influyeron en los gustos, motivaciones, intereses cognitivos, compromiso por aprender, entre otros, como se señala en el siguiente relato:

“Mi profe de matemáticas era muy bueno y nos enseñaba muy bien, sin embargo, era muy bravo. Esa materia era la que más me gustaba, pero me daba miedo hablarle al profesor”. (PE2, agosto 23, 2021).

Así mismo, la profesora Tatiana relató la importancia de sus profesores en la Normal Nacional en la motivación a persistir en sus estudios universitarios, pues veían un gran potencial para ser profesionales en el campo de la educación. Para sus familiares la educación superior no era relevante. “No tuve personas o modelos a seguir para la motivación al estudio. Mis padres solo accedieron a la educación primaria y para mis demás familiares la educación no se tornó como algo fundamental”. (PE3, septiembre 14, 2021). Sin embargo, la profesora Tatiana asegura que siempre tuvo como meta terminar sus estudios y seguir con su pregrado buscando un mejor nivel económico, laboral y personal.

El capital cultural institucionalizado, adquirido por los profesores en la educación secundaria se vio configurado a partir de los reconocimientos y apoyo recibido por parte de sus profesores, por ejemplo, en la adquisición de destrezas, conocimientos y habilidades que fueron adquiriendo y les permitió desarrollar un capital cultural más estructurado.

“Existían otras actividades que realizábamos de manera extracurricular en el colegio y nos permitía compartir otros espacios con nuestros compañeros de clase” (PE3, septiembre 14, 2021).

Los espacios de socialización secundaria ofrecieron a varios de los profesores encuestados la oportunidad de desvincularse del espacio familiar y encontrarse con otros espacios sociales permitiendo pensar en otras actividades y otras motivaciones.

Es así, que se observó entonces que, al relacionarse con otros sujetos, los profesores conformaron grupos de agentes o campos sociales y las posiciones que ocuparon en tales campos sociales, durante el desarrollo de los

trayectos educativos, permitiendo enriquecer los capitales de naturaleza social que se sumaron a los capitales heredados y existentes en la familia.

El capital social adquirido por los profesores es sus trayectorias académicas les permitió configurar y transformar algunas disposiciones que traían del capital cultural heredado.

Por otra parte, el ingreso a la universidad demandó por parte de los profesores encuestados esfuerzos de orden económico para sacar adelante sus metas en sus proyectos de vida académica. Teniendo en cuenta la perspectiva de Bourdieu (1986), el capital económico está conformado por “bienes materiales, propiedades ingresos, fortuna, patrimonio, entre otros” (p. 442), de sus padres y los adquiridos por los mismos profesores que iniciaron su etapa laboral luego de terminar la secundaria. Esto les permitió realizar sus estudios de pregrado de manera satisfactoria.

Algunas declaraciones de los profesores encuestados, permite evidenciar que pasadas las fases de formación en espacios de socialización e institucionales, la principal fuente de motivación fue poder realizar el ejercicio docente luego de terminar sus estudios en las Normal superior.

“Recuerdo que apenas culmine mis estudios en la Normal fui contratada en un colegio privado, con un salario mínimo y una gran exigencia laboral, sin embargo, mi expectativa era hacer parte de la planta docente del sector oficial y mejorar mis ingresos salariales”. (PE3, septiembre 14, 2021).

Cabe mencionar que, en los microrrelatos de los profesores encuestados, se prioriza la inversión en educación y el aprovechamiento eficiente de los recursos disponibles. El rendimiento de los profesores en sus carreras universitarias fue excelente, a pesar del poco tiempo que tenían. La mayoría de los profesores se costeaban sus estudios, fueron monitores académicos en los salones de clase, permitiéndoles ir acumulando capital cultural objetivado manifestado en visitas a eventos académicos de la universidad, salidas académicas y visitas a bibliotecas, la feria de libro y otros espacios académicos y sociales que les permitió ir acumulando este capital.

Más adelante, en el tiempo del postgrado, la realización de los estudios de maestría reconfiguró el habitus de algunos profesores encuestados. Así los profesores que fueron nombrados bajo el decreto 2277, “decreto antiguo”, tienen especialización en diferentes campos. Sin embargo, al alcanzar el escalafón máximo (categoría 14) dejaron de estudiar y solo asistían a las capacitaciones enviadas por las secretarías municipales o el MEN.

“Cuando llegue a la categoría 14 y no podía ascender más, deje de estudiar, la verdad es que los posgrados en Colombia son muy caros y ya tenía una familia”. (PE2, agosto 23, 2021).

Otra situación es la concerniente a los profesores nombrados bajo el decreto 1278, que están cursando en su mayoría la Maestría de manera virtual y es financiada por ellos mismos. Para estos profesores los estudios posgraduales, se convierten en un medio para ascender en el escalafón docente, mejorar su sueldo y adquirir un incentivo económico y reconocimiento social dentro del campo de la Educación. “Para poder ascender en nuestro estatuto docente (1278), se necesita estudio y pasar el concurso de competencias, además de la evaluación de desempeño anual por parte del directivo docente. Llevamos años sin que haya concurso para ascender lo que desmotiva estudiar”. (PE4, septiembre 25, 2021).

En síntesis, y retomando las palabras de Bourdieu, se puede afirmar que el éxito académico dependió del capital económico con el que contaban los profesores en formación.

Así mismo, el capital cultural incorporado es el detonante para construir los demás capitales, entre ellos el objetivado e institucionalizado, el social, económico que se reflejan en el estado del habitus del profesor .

Trayectorias laborales

Los profesores del decreto 2277, ingresaron a trabajar en el sector público luego de cursar su bachillerato en la Normal Nacional o por ayuda de agentes externos como secretarios de Educación, alcaldes, entre otros. Los profesores han ido ascendiendo por tiempo de servicio, por diplomados, cursos y especializaciones.

Los profesores del decreto 1278, ingresaron por meritocracia, su nombramiento está relacionado con su pregrado que es en básica primaria y orientan todas las disciplinas en los diferentes grados. En ocasiones orientan asignaturas impuestas por las directivas de sus Instituciones.

“Cuando pase el concurso de mérito docente, fue una gran alegría, sabía que tendría trabajo y estabilidad laboral y económica; sin embargo, no ha sido fácil ascender en el magisterio, ponen muchas trabas”. (PE4, septiembre 25,2021).

Algunas trayectorias laborales realizadas por algunos profesores dentro del campo de la educación matemática como ser parte de los gremios sindicales, trabajar como investigador, tutor de programas, entre otros, les permitió transformar sus concepciones y creencias y los llevo a modelar de otra manera las disposiciones incorporadas hasta el momento. “Ser tutora del programa todos a aprender me ayudo a fortalecer el conocimiento didáctico del contenido, los saberes disciplinares en el área de la matemática y mejorar mi trabajo en aula” (PE1, agosto 12, 2021).

Por otra parte, al referirse algunos profesores al vinculo que se da cuando se pertenece a una normatividad como el decreto 1278, manifiestan que en la universidad los forman en condiciones teóricas ideales que, al momento de desempeñarse en su rol en el aula de clase, la teoría no responde ni al contexto ni a las necesidades de los estudiantes creando un choque no solo conceptual, sino didáctico y pedagógico. “la labor docente en nuestras aulas cuando hay más de 40 estudiantes nos priva de realizar trabajo significativo e innovador como nos dicen en la universidad. La universidad está muy alejada de la realidad de la escuela”. (PE4, septiembre 25,2021).

En conclusión, de acuerdo a lo discutido se puede señalar que, con relación a las trayectorias laborales, el peso de los distintos capitales y el habitus configurado por los profesores en el campo de la educación matemática permitió algunos reconocimientos realizados por las secretarias de Educación municipal y los directivos docentes.

Prácticas de enseñanza

Los profesores encuestados afirman que sus prácticas de enseñanza han ido cambiando a través del tiempo, las capacitaciones a las que asisten, los diplomados pagos por ellos mismos y el programa todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional les ha dado herramientas para realizar prácticas de aula más contextualizadas e innovadoras. Las metodologías empleadas se basan en el uso del material concreto, aprendizaje basado en problemas y el uso del modelo COPISI (concreto, pictórico y simbólico).

“Aplicando el aprendizaje basado en problemas como estrategia de aprendizaje, los niños, desarrollan habilidades matemáticas más fácilmente, aplican sus conocimientos adquiridos de manera rápida y fomenta el trabajo en equipo”. (PE1, agosto 12, 2021).

Cabe mencionar que como expresa la profesora en su rol de tutora, manifiesta que sus prácticas de aula se han transformado, la experiencia, los conocimientos obtenidos en las constantes capacitaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional, la influencia del trabajo entre pares, el compartir experiencias profesionales, el trabajo en comunidades de aprendizaje y sesiones de trabajo situado le permitió reflexionar sobre su práctica docente. “se adquieren nuevos enfoques de enseñanza y se modifica sus esquemas de trabajo en el aula de clase”. (PE3, septiembre 14, 2021).

Entre tanto un profesor que se formó en la escuela tradicional (transmisionista y enciclopédica) evidencia en su autorreflexión que hizo frente a las prácticas tradicionales que realizaba al inicio de su ejercicio docente. “Considero que son varias las prácticas que usaba como docente que no aplicaría en la actualidad, algunas relacionadas con métodos tradicionales como la memorización en la enseñanza de las matemáticas” (PE4, septiembre 25, 2021). Estas autorreflexiones sobre los problemas de la profesión y los cambios en las concepciones sobre las prácticas actuales en el aula de clase, constituyen aspectos claves de la dinámica de trabajo para posibilitar la configuración de la identidad del profesor y su habitus profesional.

En consecuencia, los esquemas prácticos en la enseñanza de las matemáticas en básica primaria, provienen de diferentes ámbitos tanto escolares como culturales y sociales que se han ido transformándose. El habitus adquirido algunas veces de manera inconsciente, proveniente de las diferentes trayectorias se ve reflejado en las prácticas de aula del profesor.

Bourdieu y Wacquant (1995), consideran que la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas configuran principios de diferencia y pertenencias en ciertos campos, para el caso de la Educación Matemática, que devela el habitus como el conjunto de esquemas mentales y prácticos en la práctica reflexiva de los profesores de básica primaria.

Gustos y afinidades en la práctica de enseñanza

En la configuración de los gustos por ciertas disciplinas, tuvieron un papel representativo elementos formativos desde las trayectorias familiares y escolares. Los padres fueron los primeros agentes motivadores y los profesores de la primera educación quienes siempre estaban dispuestos a ayudarles.

Ciertos estudiantes mostraron predilección por alguna disciplina, sin embargo, los profesores encuestados al inicio escogieron la licenciatura como una oportunidad de mejorar su capital económico, pero con el tiempo se fueron motivando con su profesión.

“Cuando entre a la universidad a realizar la licenciatura, al inicio no me impactaba mucho, sin embargo, con el tiempo me fui enamorando de la carrera, las prácticas y los conocimientos impartidos por los profesores me incentivaron a seguir, además cuando inicie mis prácticas en los colegios, el trabajo con los niños me gustó mucho”. (PE1, agosto 12, 2021).

Bourdieu y Wacquant (1995), refieren que el habitus adquirido en la familia es la base de la estructuración de las “experiencias escolares [...]”; el habitus transformado por la acción de la escuela, diversificado él mismo, es a su vez la base de todas las experiencias subsecuentes [...] y así sucesivamente, de reestructuración en reestructuración” (p. 174-175).

Es así, como los gustos y las afinidades de los profesores encuestados son producto de esas reestructuraciones hechas y vividas durante sus trayectorias.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la sistematización de la encuesta, se encontró que el proceso educativo de los profesores de básica primaria que orientan matemáticas lo conforman diferentes etapas.

La primera etapa se concibe como la educación de los profesores recibida en la crianza dada por sus padres por medio de diferentes disposiciones y estrategias, se contó con elementos mínimos que les garantizaron un bagaje amplio de conocimientos y experiencias para ingresar al campo académico (siguiendo a Bourdieu un volumen de capital inicial) y empezar su trayectoria en la formación primaria y secundaria.

Entre tanto la diferencia en los niveles formativos de los padres de los estudiantes entrevistados no fue relevante en la prioridad que las familias dieron a la educación. Pusieron a disposición capital económico, el apoyo, la motivación, el acompañamiento en la vida escolar, la inculcación por la dedicación y la disciplina, la transmisión de conocimientos básicos, y otros recursos necesarios para que los estudiantes terminaran

satisfactoriamente la formación escolar y continuaran en la educación superior. La disposición familiar hacia el estudio fue transcendental en la formación académica de los profesores.

En una segunda etapa se encontró que las trayectorias escolares de los profesores, se caracterizan por ser un proceso mediante el cual van acumulando diferentes experiencias, conocimientos y competencias profesionales que se reflejan en los rasgos distintivos asociados a lo que Bourdieu (1986) denomina diferentes especies de capital: económico, social, cultural y simbólico. En este caso, los distintos capitales les permiten a los profesores adquirir nuevas posiciones dentro del campo de la educación matemática, ciertos privilegios y la posibilidad de ejercer actos de dominación con respecto a otros agentes que ocupan posiciones diferentes, entre ellos estudiantes, padres de familia, administrativos.

Por ejemplo, es posible afirmar que los saberes disciplinarios, pedagógicos y didácticos que han construido los profesores durante el desarrollo de su profesión los posicionan dentro del campo de la educación matemática en primaria frente a otros que solo usan los libros de texto de las editoriales.

En la etapa de las trayectorias laborales iniciadas con su vinculación al gremio profesoral, les permitió a los profesores capitalizar recursos de tipo social, de reconocimiento, de naturaleza académica, investigativa y económica.

Cabe mencionar además que las prácticas de enseñanza de los profesores durante toda su trayectoria laboral les ha permitido realizar autorreflexiones sobre los problemas de la profesión docente y los cambios necesarios en las concepciones y creencias sobre sus prácticas actuales en el aula de clase.

Las transformaciones que el profesor de básica primaria va adquiriendo se producen inevitablemente a través de la práctica reflexiva, la cual actúa como estrategia y herramienta que debe estar incluida en la formación tanto inicial como continua del profesor; desarrollar el saber saber, el saber hacer y saber ser como el conjunto de competencias profesionales implica que el profesor de básica primaria desarrolló una postura reflexiva y crítica de su conocimiento profesional.

Estas transformaciones han constituido aspectos claves de la dinámica de trabajo para posibilitar la configuración de la identidad del profesor y su habitus profesional.

Así mismo, los gustos y las afinidades de los profesores encuestados son producto de esas reestructuraciones hechas y vividas durante sus trayectorias familiares, escolares, sociales y laborales.

BIBLIOGRAFIA

- Artigue, M. (2004). Problemas y desafíos en educación matemática: ¿Qué nos ofrece hoy la didáctica de la matemática para afrontarlos? *Educación Matemática*, 16 (3), 5-28.
- Carrillo, J. y Contreras, L. (1998). Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones profesor sobre la matemática y su enseñanza. *Educación Matemática*, 7 (3), 79-92.
- Carrillo, J. Climent, N. Escudero, D. Rojas, N. Muñoz, M. Sosa L. *El conocimiento del profesorado para la enseñanza de la matemática*. Universidad de Huelva. España
- Llinares, S. y Sánchez, V. (1990). *Teoría y práctica en educación matemática*. Sevilla: Alfar.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. (1986). *Las formas de capital*. Greenwood: sf. Estados Unidos
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción*. Barcelona: Fontamara.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. y Passeron, J.C. (2002). *El Oficio del Sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, y Wacquant, (1995). Por una antropología reflexiva, ed. *Grijalbo*, (120).

- Godino, J. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22(2.3), 237-284
- Heyd-Metzuyanim, E. Lutovac, S. & Kaasila, R. (2016). *Identity. En G. Kaiser (Ed.), Attitudes, Beliefs Motivation and Identity in Mathematics Education. An Overview of the Field and Future Directions* 14-127.
- Hodges, & Cady, (2012). Negotiating Contexts to Construct an Identity as a Mathematics Teacher. *The Journal of Educational Research*, (2), 112–122. doi: 10.1080/00220671.2010.529956.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de matemáticas*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2003). *Estándares básicos de calidad en matemáticas para la educación básica y media*. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2006). *Formación situada*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2012). *Estándares básicos de calidad en matemáticas para la educación básica y media*. Bogotá: Autor
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-14. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/208>
- Ricoeur, (2006). La vida : un relato en busca de narrador Ágora : Papeles de Filosofía, 25,(2), 9-22
- Sanhueza, S. , Penalva, M. C. y Friz, M. (2013). Identidades y competencias profesionales de estudiantes para maestro de educación infantil relativas a la enseñanza de la geometría. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* , 16(1), 99-125.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22
- Shulman, L. (1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Research*, 15, (2), 4-14.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Vasilachis, D. G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Sage: 4 th Ed
- [2] PE1. Profesora entrevistada numero uno. La sigla utilizada para identificar los profesores encuestados dentro del documento tendrá un código similar.

NOTAS

- [1] Un estudio de caso múltiple persigue la replicación lógica de los resultados repitiendo el mismo estudio sobre casos diferentes para obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación. Realizados con una unidad de análisis (Yin, 2009, p. 46).