



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E
INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

“SIGNIFICACIONES DISCURSIVAS DEL DOCENTE DE PRIMARIA
EN EL MARCO DE LA REFORMA CURRICULAR 2009: DE LA
CONFUSIÓN Y PREOCUPACIÓN AL COMPROMISO”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:
LIC. KARIM GARCÍA BEJARANO



TUTORA:
DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO

MÉXICO, 2012



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.

A mi familia

Juan Carlos, Anyeh y Malinalli

*Me ha faltado tiempo para darles pero aquí está el producto
que da cuenta de algunas de mis ausencias,
agradezco de todo corazón su comprensión y apoyo.*

*No nos rindamos, tenemos tiempo para recorrer el trecho
que nos queda y lo mejor de ello es que nos tenemos
para afrontar cualquier reto.*

Agradecimientos

Mi tránsito por el Posgrado en Pedagogía lo podría resumir con la palabra *Oportunidad*.

Oportunidad formativa en que se consolidan conocimientos teóricos y metodológicos; *Oportunidad de superación* en que obtengo el grado académico de Maestra en tan gloriosa institución, la UNAM y la *Oportunidad de conocer personas* fabulosas, cultas, agradables, sencillas y admirables con quienes he compartido este trayecto y formarán parte de lo que me reste de vida.

Formar parte de la línea de investigación "*Gestión para la educación básica*" ha constituido toda una experiencia de vida, pues gracias a las personas que transitamos en ella se ha podido consolidar como tal, asimismo reconocer que es la que ha nutrido el presente trabajo.

Sin olvidar a quienes la integran de manera oficial, primeramente a la responsable de línea, mi tutora *Dra. Rosa María Martínez Medrano*, de quien admiro la paciencia, la dedicación y el compromiso que en todo momento manifiesta. A la *Dra. Andrea Olmos Roa*, quien con sus acertados comentarios y observaciones me ha brindado la oportunidad de aprender más. Al *Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez* por su apoyo incondicional.

Quiero también agradecer a los profesores que durante los seminarios tuve oportunidad de cursar pues me aportaron grandes elementos teóricos y metodológicos, pero sobre todo hacia la aventura que constituye la investigación; al *Dr. Antonio Carrillo*, *Mtra. Martha Gaytán*, *Dra. Reynalda Soriano*, *Dr. Emilio Aguilar* y *Mtra. Socorro Oropeza*.

A los verdaderos protagonistas de esta investigación, *los docentes*, puesto que sin sus voces no hubiera sido posible consolidar el presente; en verdad reconozco que no fue tarea fácil expresar lo que aquí se evidencia, lo que es cierto es que son ahora muestra tanto de vicisitudes como del compromiso que asumen, ello quedará por escrito para el apoyo a otros profesores. De la misma forma a las autoridades escolares por las facilidades dispuestas.

Al *CONACyT*, pues sin el apoyo económico no me hubiera sido posible culminar con este proyecto personal y profesional.

A la *Mtra. María Elena Jiménez*, por creer en mí, por aportarme parte de su conocimiento, por su calidad humana; agradezco el impulso que siempre me ha dado y le manifiesto todo mi respeto y aprecio.

Además a mis compañer@s de este lapso, todos quienes de algún modo han participado en este proceso que la investigación demanda, con especial cariño a mis amig@s; *Sonia Franco, Lupita Ramírez, Laura Maldonado, Blanca Tovar, Ulises García, Jesús Cástulo y Angélica Téllez*.

A mis familiares, que en todo momento se encuentran pendientes y brindando ánimo para dar término a esto que en algún momento inició; *Rosy Bejarano, José Luis Bejarano, Antonio Bejarano y David Bejarano*.

A quienes de manera física ya no se encuentran conmigo pero sé que en todo momento lo están; *Isabel Ruiz, Margarita Morales, José Bejarano y Ángel Espinosa*.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1.	
RECORRIDO METODOLÓGICO DURANTE LA REFORMA 2009 A NIVEL PRIMARIA.....	20
1.1 El contexto inmediato de investigación y los sujetos.....	21
1.2 Etapas de aplicación de la reforma y el proceso de investigación.....	24
1.3 Una mirada fenomenológica al discurso de los docentes.....	32
CAPÍTULO 2.	
CONTEXTO DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA A PARTIR DEL NEOLIBERALISMO. DISCURSOS INTERNACIONALES Y NACIONALES.....	41
2.1 Del Estado Benefactor al Estado Neoliberal mexicano.....	45
2.2 Nuevos actores en la arena política de la educación.....	49
2.3 Necesidades básicas de aprendizaje en el fin-inicio del nuevo milenio.....	53
2.4 Políticas ‘modernizadoras’ de los noventa, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992).....	56

CAPÍTULO 3.

LA PUESTA EN MARCHA DE LA REFORMA 2009 EN LA PRIMARIA MEXICANA. DISCURSOS INSTITUCIONALES Y DOCENCIA.....	61
3.1 Primaria y docencia en México, dos elementos fundamentales en las reformas.....	63
3.2 La reforma verticalista: Plan Nacional de Desarrollo y Programa Sectorial de Educación (2007).....	72
3.3 El Plan de Estudios 2009 de primaria y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), ¿a qué intereses responden?.....	76
3.3.1 El enfoque basado en competencias en la educación básica y la urgencia de formación de capital humano.....	80
3.3.2 El plan de estudios de primaria y las intenciones de los organismos internacionales.....	85

CAPÍTULO 4.

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA REFORMA 2009.....	90
4.1 Implicaciones del docente en el cambio curricular.....	94
4.2 Discursos y significaciones de los docentes durante el proceso de cambio; de la confusión y preocupación al compromiso.....	96
4.2.1 Identidad y significado de ser docente en la cultura escolar.....	101
4.2.2 Entre la imposición y las inercias: la ideología del docente.....	109
4.2.3 Poder autoritario y poco liderazgo directivo.....	121
4.2.4 Afectos y emociones del docente.....	126
4.3 Apropiación discursiva de los docentes para implementar la reforma.....	132

CONSIDERACIONES FINALES.....	144
REFERENCIAS CONSULTADAS.....	157
ANEXOS.....	165
1. Primer acercamiento a los sujetos de investigación	
<i>Categorización de preguntas del primer cuestionario de</i>	
<i>interrogantes abiertas.....</i>	166
2. Sistematización de información vertida en “Cuestionario a	
profesor (a)”	
<i>Perfil de los sujetos de investigación.....</i>	170
3. Concentrado de investigaciones que guiaron el Estado del	
arte.....	172
4. Categorización de preguntas de entrevista semiestructurada	
<i>Preguntas guía y sus fines.....</i>	174

INTRODUCCIÓN

Para la ubicación de la situación problemática que atañen las reformas educativas, me parece prudente que se aborde desde la cuestión institucional, es decir, desde la propia escuela como espacio en donde se tejen significaciones concretas que son en gran parte determinadas por los sujetos que en lo cotidiano¹ (Berger y Luckmann, 2008) se mueven e interactúan, construyendo entre todos las realidades que en determinado momento asumen como naturales², tal es el caso de la aplicación y ejecución de una reforma educativa.

A pesar de que el docente como actor social, y uno de los principales de la educación, es quien naturaliza (Aguirre, 2005) el devenir de las reformas, es importante resaltar que es este mismo actor al que de las últimas reformas educativas en México se le ha excluido de la planeación y la misma puesta en marcha; ya que es común que sean los profesores los últimos en obtener información y materiales en torno a las ‘innovaciones’ que supone una reforma educativa, es decir, las reformas se han venido dando desde ‘fuera’ y desde ‘arriba’, siendo los últimos destinatarios quienes han de asumir las reestructuraciones curriculares con el ánimo que requiere la educación. Sin embargo, la realidad demuestra que al docente se le ha relegado a un sitio de aplicador de reformas, sin más razón que la de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en nuestro país.

¹ Visto desde la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2008), como una realidad social en que los propios miembros significan los actos y situaciones por los que atraviesan en el diario acontecer.

² De acuerdo con Aguirre Lora (2005), la naturalización de las prácticas y los discursos se lleva a cabo por los sujetos que participan de ellas, ya que en la medida que se institucionalizan, ya no resulta extraño que se hagan ciertas cosas en detrimento de otras. La vida social y cultural la construyen los sujetos.

Resulta por ello importante mirar hacia el propio pasado de la educación mexicana para ubicar un momento en que una reforma educativa no era vista como ahora, y siguiendo a Aguirre Lora (2005);

Es a lo largo de la investigación, jugando con diversas temporalidades, como uno puede avanzar algunas explicaciones sobre la persistencia de ciertos comportamientos, de ciertas prácticas, de sus movimientos internos... (pp. 6-7)

Por ello es que me remonto a una situación del siglo XIX, sin aludir a una cronología y mucho menos a un conocimiento histórico consistente en fechas y sucesos aislados de los sujetos, sino sólo como referente de ubicación para comprender el momento actual. Dejando este fragmento enmarcado como un ejemplo de reforma educativa en México a fines del siglo XIX e inicios del XX.

De tal manera que enseguida de haber vivido en México el movimiento de Independencia a principios del siglo XIX, eran de esperarse cambios que involucrarían cuestiones políticas y sociales. Los cambios educativos no se harían esperar pues se trataba de una nación que requería formas distintas de instruirse y, al no estar ya bajo el gobierno español, sucedieron varios acontecimientos hasta llegar a casi fines de este siglo, la cuestión en que quiero centrar la atención es en la Escuela Modelo de Orizaba como ejemplo de una reforma que implicó en toda la extensión de la palabra a los sujetos que se vieron envueltos en la misma.

De acuerdo con Larroyo (1983), es Enrique Laubscher, quien funda esta Escuela Modelo de Orizaba en 1883, en el Estado de Veracruz, se dice que no tardó mucho tiempo en que a ésta se le considerara como paradigma y estímulo de la vida escolar mexicana.

Se trata de una escuela primaria donde se emplea la enseñanza objetiva, con un plan de estudios que supera a las escuelas que existían en ese momento pues incluía el estudio del lenguaje, cálculo, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, inglés, francés, moral, música y gimnasia; dando especial énfasis al estudio del lenguaje, “...teniendo por mira

el dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio más próximas que le rodean...” (Larroyo, 1983, p. 318).

Esta etapa en que participa Enrique Laubscher es considerada como la primera, aplicando la enseñanza objetiva; se utilizaban materiales diversos que podrían estar en la escuela, en la casa, en la población, el campo, el jardín, el bosque; teniendo como principal interés que los niños aprendieran al natural, expresando juicios y raciocinios de forma sencilla y breve.

Posteriormente se da una segunda etapa de esta Escuela Modelo cuando es necesidad formar profesores bajo el propio sistema de enseñanza objetiva y se funda una academia normal para perfeccionamiento de educadores con base en el moderno plan de estudios para 1885.

Participa en este momento Enrique C. Rébsamen, siendo alumnos de esta academia los profesores que ya se encontraban en servicio y se dice que participaron con gran asiduidad, ellos estudiaron los antecedentes de esta enseñanza objetiva, basados en Bacon, Comenio y Pestalozzi.

La enseñanza en la *Academia Normal* se impartió con el buen éxito esperado. Al término del periodo lectivo planeado (marzo de 1886), los alumnos demostraron un considerable progreso. Ello condujo al gobernador Juan Enríquez a continuar su noble proyecto de reforma educativa en el Estado de Veracruz. (Larroyo, 1983, p. 320)

Es así que en diciembre de ese mismo año se funda la Escuela Normal de Jalapa para seguir asegurando que la reforma en el Estado se siguiera dando, es Rébsamen quien genera una serie de cambios en las teorías pedagógicas que se habían generado en Europa y realiza modificaciones en ellas para poder aplicarlas al contexto mexicano, le da tanta importancia al profesor como a los alumnos.

Rébsamen logra fama pedagógica debido a la reforma en Veracruz y en 1891 por indicaciones del Presidente de la República se le encomienda la reforma de la educación primaria y normal de Oaxaca, después de Jalisco y

Guanajuato, hasta llegar a los 25 estados que conformaban en ese entonces el país. Ya para inicios del siglo XX la reforma educativa se extendía por todo el territorio nacional.

Carlos A. Carrillo continúa con lo que inició Rébsamen tras su muerte, él comprendió que para consolidar proyectos tan ambiciosos era necesario influir directamente en el magisterio, decía que la reforma debía empezar por el maestro.

Es básicamente bajo esta perspectiva de reforma educativa y su relación con el docente la que pretendo resaltar puesto que en este breve planteamiento lo que quiero destacar es la lógica del devenir reformativo de la educación. Es decir, en este contexto se vive como la propia necesidad de la nación y de los actores que convergen en el espacio educativo como medios y productores de los saberes que se requieren para afrontar una realidad nacional que despuntaba hacia los inicios del siglo pasado; los docentes eran quienes generaban las prácticas y los discursos necesarios para poder llevar a cabo la educación que el país requería en ese momento.

La diferencia con la época actual es grande, sin duda vivimos de forma muy distinta a más de un siglo de estos sucesos, no obstante, la imagen de la educación primaria y del docente han cambiado de forma abismal. Con este claro ejemplo quiero dar inicio a la presentación de la problemática que surge para ser investigada.

Pues al estar de cerca con profesores de primaria en mi labor profesional es como me planteo la posibilidad de trazar esta investigación, ya que en tal cercanía existe la posibilidad de observar lo que significa para ellos el cambio curricular que representa la instrumentación del plan de estudios 2009 (a lo que llaman la RIEB –Reforma Integral de la Educación Básica-).

Es posible anticipar que al interior de esta realidad subyacen contradicciones que enfrentan a los docentes a circunstancias complejas desde

su propia perspectiva, complicando a su vez el trabajo que llevan a cabo en el aula y la escuela en general.

A los profesores se les hacen llegar parte de los fundamentos de la reforma a través de un Diplomado, mismo que cursan sólo si se ubican en los grados a los que llega de forma escalonada la reestructuración curricular; paralelamente deben continuar impartiendo contenidos y actividades.

Es posible que este proceso se haga más complejo al tomar en consideración que la reforma que se plantea contiene varios elementos, tales como la formación docente de carácter permanente, la participación social, el trabajo colaborativo, la transversalidad, la fundamentación didáctica por proyectos y a su vez bajo el enfoque de las competencias (SEP, 2008).

De manera que las significaciones discursivas (Buenfil, 1993) que construye el docente son elementos relevantes del contexto escolar cotidiano. Ello debido a que éstas constituyen los sentidos que guían sus actos hacia las prácticas que elaboran en el interior de la cultura escolar e impactan directamente hacia otros actores, que son los alumnos a través de los procesos de interacción, tanto cognitivos como sociales (Hargreaves, 1998).

Las significaciones que el docente teje, vive, siente, piensa sobre su propia práctica en el contexto de la cultura que en la institución escolar se ha conformado, inciden en las estructuras que, de algún modo, se tuvieron como situaciones estables del acontecer cotidiano (Berger y Luckmann, 2008; Gimeno, 1997; Hargreaves, 1998; Sañudo, 2006). La situación por la que atraviesan con el proceso de reforma los puede colocar en una búsqueda nueva de sentido o bien, en actitud de rechazo, imprecisión o resistencia.

Al recapitular el devenir de las reformas educativas de los últimos tiempos en el mundo, se puede dar cuenta que es a partir de la intervención de los Organismos Internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), apoyados a su vez en la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se pretenden insertar modelos económicos en el ámbito de la educación.

No obstante, fue a cargo de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que se celebró la Conferencia de Jomtien, en Tailandia en el año de 1990, llamada “Educación para todos”, en la cual se sientan las bases necesarias para poder alcanzar una cobertura educativa de calidad, de manera que este evento va a constituir el antecedente principal a nivel internacional por el que las reformas educativas se siguen evidenciando cada vez con mayor fuerza pero con diversos objetivos estratégicos para cada región del mundo, así como para la especificidad de los distintos países, siendo tal el caso de México.

La problemática en que se inserta al docente como centro del escenario en que se mueven los hilos de la educación tanto a nivel internacional como nacional, es porque el actual proceso de institucionalización de la reforma educativa podría convertirse en un obstáculo para su labor profesional.

Ya que desequilibra la estabilidad en que anteriormente se ubicaba, y porque en vista de la lógica en que las más recientes reformas educativas se han dado a lo largo de nuestra historia de la educación, no ha existido el reconocimiento de la voz de los maestros en los procesos de reforma educativa.

Por lo que se hace necesario reconocer lo que expresen sobre la forma en que han vivido este proceso durante los dos primeros ciclos escolares en que se ha implementado (2009-2010 y 2010-2011), ya que se parte de lo que los profesores manifiestan para dirigir el curso de la investigación.

En el contexto que se hallan los sujetos de investigación y en cómo viven y construyen las significaciones discursivas que el momento les demanda, es como se pueden percibir situaciones que en otro momento no habían sido elucidadas y a través del propio matiz que impregna la reforma se considera

que surgen en los discursos de los docentes manifestaciones y actos que las circunstancias sacan a flote.

En esa trama me coloco dentro de la investigación, para dar cuenta de cómo los docentes sortean la situación que se vuelve problemática; puesto que es a través de la disposición que viene de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se debe comenzar a trabajar con la reforma a la que llaman RIEB 2009 en el ciclo escolar 2009-2010, en los grados de primero y sexto.

Sin dejar de mencionar que sólo esta parte de la implementación de la reforma 2009 era la de inicio, ya que para el ciclo escolar 2010-2011 el trabajo se extendió a los grados de segundo y quinto, de manera que es hasta el ciclo 2011-2012 que se termina de consolidar la reforma a todo el nivel primaria como parte de las reestructuraciones esperadas por toda la educación básica en México.

Esta totalidad lleva a considerar que la situación requiere una transformación a nivel local o particular, en la que los docentes se ubican en el centro donde surgen las ideas que convergen y divergen; y que de algún modo éstas son generadas a partir de los cambios en que se insertan, considerando además que ellos mismos serían a su vez el obstáculo de la transformación, ya que es común que muestren actitudes de resistencia al cambio (Gimeno, 1997).

Es entonces como se vuelve la mirada hacia este actor que se considera como uno de los principales en el proceso educativo, ya que en él recaen muchas de las responsabilidades sociales (Gimeno, 1997) en torno de la educación en su sentido más amplio, por ello es pertinente que se resalten las significaciones discursivas (Buenfil, 1993) del docente en torno a la reforma 2009 de primaria.

El Problema de investigación

De este modo presento el problema que hace surgir esta investigación, para hacerlo patente a la vez como problemática actual en la educación primaria de nuestro país, pues cada vez es mucho más constante la exigencia de estándares a nivel internacional, impuestos por organismos de esta misma índole, sin tomar en cuenta la participación de los principales actores educativos; dejándolos al margen, generando descontento y resistencia como principales reacciones.

En este sentido, la RIEB 2009 intenta dar respuesta a la demanda de generar capital humano para los actuales intereses políticos, económicos y sociales; se plantea como un proyecto de transformación de las prácticas docentes. Sin embargo, para el contexto institucional de la escuela no es una necesidad prioritaria, por lo que resulta ajena a los intereses de los profesores, todo esto impacta de forma directa en el nivel de compromiso que se ve reflejado en su actuar cotidiano.

Por ello resalto la necesidad de dar cuenta en este espacio sobre las significaciones discursivas de los docentes debido a que éstas entrañan tanto el significado como el sentido en el marco de la cotidianeidad (tanto personal como profesional en relación con sus prácticas), en el contexto del cambio curricular que inició en 2009 como situación inmediata dentro de su espacio, pero que deviene de los macrodiscursos internacionales.

En esta investigación busco dar cuenta a través de lo que los sujetos inmersos en la situación viven, para no sólo derivar en la confirmación de lo que un documento oficial diga, sino en lo que se refiere a las situaciones que experimenta el docente frente al proceso de institucionalización de la reforma. A la vez, que emite discursos sobre su realidad y es a través del lenguaje (Cameron, 2001/2011) como se hacen manifiestas diversas cuestiones que subyacen a la problemática central de poner a funcionar la enseñanza a través de una reforma educativa.

Es por ello necesario buscar un replanteamiento de las acciones, un giro en la significación de esta otra realidad para poder llegar a la toma de decisiones y tareas concretas que orienten a través de un sentido e intencionalidad conscientes y que permitan realizar una resignificación con prospectiva de transformación; ya que “...el sujeto tiene que construir un sentido subjetivo de la acción” (Sañudo, 2006, p. 29).

De tal forma que en este contexto, las significaciones constituyen una dialéctica entre el significado y el sentido, este último como una construcción social (Berger y Luckmann, 2008) que forma parte de las creencias, los saberes, los valores, los supuestos y las prefiguraciones de los sujetos en un contexto determinado, al interior de las instituciones en que se ubican y por ello se fija la importancia sobre las voces de los sujetos inmersos en estos procesos.

La Justificación

La relevancia y pertinencia del abordaje de la presente problemática es por el interés de tener en cuenta las necesidades que los docentes han manifestado en torno a la cotidianeidad de sus prácticas pero con el enfrentamiento al plan de estudios que se está instrumentando.

Constituyendo una situación del presente que precisa ser atendida por un grupo específico de profesores de una escuela primaria y que al manifestar todas sus carencias y necesidades están dejando que se evidencie que no sólo se atraviesa a las instituciones por medio de los cambios curriculares, sino que los aplasta como sujetos de la educación y afecta a quienes reciben directamente las disposiciones discursivas a través de los documentos oficiales como los planes y programas de estudio, así como para la puesta en función, los diplomados, pero que sin duda atraviesan la subjetividad.

La particularidad del contexto al que se acerca este análisis, es el personal docente de una Escuela Primaria ubicada en el municipio de Ecatepec

de Morelos, Estado de México como pieza enriquecedora del plano pedagógico en que los sujetos implicados forman parte de la resignificación formativa que se teje a partir de los procesos vividos en el espacio áulico.

Esta resignificación enriquece disciplinadamente al ámbito de la pedagogía desde la particularidad de los sujetos, en la elaboración de las estrategias para subsanar las carencias a las que se enfrentan y reconocen, la cotidianeidad del docente y el impacto contextual que ya es parte de la vida educativa.

Una realidad en la toma de conciencia que se pretende alcanzar con el conocimiento del plan de estudios 2009, en conjunción con el ejercicio de la docencia y la forma en que se institucionaliza la propuesta por parte de los sujetos que colaboran en la investigación, todo ello atravesado por el lenguaje en sus discursos.

Acompañando a los docentes, es como busqué construir una resignificación en la propia práctica, de manera que es pertinente resaltar la relevancia que tienen sus significaciones discursivas ante las políticas de reforma. Considero que inciden en los cambios curriculares frente a los que están llevando a cabo prácticas en la institución donde desarrollan su labor profesional, que sin duda van a determinar su actuar en las aulas, frente a los alumnos, en sus distintos espacios de trabajo.

Pregunta de Investigación

- ¿Qué significaciones discursivas construye el docente de primaria en el proceso de institucionalización de la reforma curricular 2009?

Objetivo General

Analizar las significaciones discursivas que construyen los docentes de primaria hacia la reforma curricular 2009 y su institucionalización, con la finalidad de llevar a cabo una reapropiación del sentido de las acciones de los

sujetos de investigación, en torno a su hacer, saber y ser dentro de su profesión como docentes.

Supuesto

Para con ello poner en la mesa del debate mi supuesto;

- El nuevo orden económico neoliberal establece de manera amenazadora y desigual la vida sociopolítica latinoamericana y del país, esto altera inminentemente a la educación. Ante ello, los docentes se ven afectados por las políticas internacionales a través de las reformas en la educación básica a nivel primaria y los desestabilizan, de tal forma que como sujetos de la educación construyen significaciones discursivas en torno a sus prácticas cotidianas. Mismas que se ven inscritas en el orden de su identidad docente, trastocadas por la ideología de su profesión, en la que se tejen relaciones de poder y donde de forma inminente los afectos salen a flote en medio de la confusión y la preocupación para poner a funcionar la reforma curricular.

Dentro de esta problemática, justificación, pregunta, objetivo y supuesto derivó la presente investigación con la que a través de las voces de los actores que fungieron como informantes clave en este proceso busco respuestas que de ellos mismos surgen para comprender la situación actual de nuestros docentes mexicanos, ya que no se les ha escuchado por mucho tiempo, planteo por ello a través de esta investigación atender algunas de sus necesidades como sujetos de la educación.

Presento cuatro capítulos y consideraciones finales en los que esbozo el contexto de las reformas educativas de los últimos veinte años y el impacto que éstas tienen actualmente en los docentes de primaria con la RIEB 2009, asimismo la expresión de las significaciones de los docentes a través de sus discursos y sus manifestaciones emotivas y éticas.

En el primer capítulo abordo la metodología que orientó el trayecto para desentrañar los discursos de los docentes en este proceso de reforma, misma que se ve en la articulación que construyo con la fenomenología, desde la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2008), fundamentalmente y el análisis del discurso de Van Dijk (2000a, 2000b, 2003); lo cual permite dar cuenta que a partir de la cotidianeidad que viven los docentes en el espacio escolar es como manifiestan en el orden discursivo ciertas situaciones por medio del lenguaje que en ningún momento es concebido como neutral. También describo el camino que seguí para llevar a cabo el trabajo de campo, por las fases en que se desarrolló la reforma y los instrumentos que apliqué.

Asimismo, en el segundo capítulo abordo los discursos internacionales y nacionales por los que en cuestión de políticas económicas y sociales se ha insertado a la educación en una lógica de mercado, ésta permeada de todo el entramado que se ha tejido desde los años noventa con la inserción de México a un modelo económico neoliberal, ya que en gran medida ha estado determinando el curso de las reestructuraciones curriculares de los últimos tiempos.

Para el tercer capítulo esbozo los discursos institucionales que se están poniendo en práctica para la reforma educativa 2009, a través de los documentos que oficialmente se emiten por instancias de gobernación y que éstos constituyen los marcos de acción y referencia en que los sujetos se inscriben para la puesta en función de los proyectos curriculares; además de considerar un breve recorrido por la historia de la profesión docente en la educación primaria de nuestro país.

En el cuarto capítulo llevo a cabo la interpretación de datos que me fue posible recuperar durante el trabajo de campo, ahí incluyo las voces de los docentes que participaron como informantes de la situación que les dejó vivir el proceso de reforma. Siendo los principales protagonistas de esta investigación, ya que mediante los discursos que manifestaron es posible todo este trabajo.

Es importante reconocer que la labor del docente no es sencilla, en el marco de una reforma educativa se torna un poco más compleja, por lo que destaco que la importancia de la presente investigación radica en el préstamo de sus discursos, cargados de infinidad de situaciones que posibilitan mirar parte de una realidad que asumen de forma cotidiana.

Las consideraciones finales ubicarán al lector de forma sintética por el paso de cada uno de los capítulos, además de resaltar la importancia de la actitud ética de los docentes, en que es posible ubicar a uno de los informantes clave. No sin mencionar que planteo parte de la estrategia que llevé para que me posibilitaran la información y los espacios que les solicité, además de enunciar la perspectiva de este trabajo.



Imagen 1.- Entrada principal a la escuela primaria ubicada en Ecatepec de Morelos, Estado de México

CAPÍTULO 1

RECORRIDO METODOLÓGICO DURANTE LA REFORMA 2009 A NIVEL PRIMARIA

*<<La realidad social de la vida cotidiana es pues
aprehendida en el continuum de tipificaciones que
se vuelven progresivamente anónimas a medida
que se alejan del “aquí y ahora” de la situación
“cara a cara”>>*

Peter Berger y Thomas Luckmann

1. RECORRIDO METODOLÓGICO DURANTE LA REFORMA 2009 A NIVEL PRIMARIA

En este capítulo muestro el tejido metodológico que llevé a cabo para el análisis e interpretación de la problemática de los docentes en torno a la reforma curricular 2009 y lo que vivieron durante este proceso en que afrontaron situaciones de orden profesional y personal, insertos en su labor.

La mirada fenomenológica de la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 2008; Schutz y Luckmann, 2001) brinda la comprensión necesaria durante este proceso de investigación, ya que en el devenir cotidiano, el sujeto cae en la cuenta de la necesidad de toma de conciencia ante las situaciones que salen de lo habitual, es decir, cuando la actitud natural se ve violentada, es preciso reacomodar las estructuras para reorientar nuevamente el mundo.

Dado a través de significados subjetivos que interiorizan los seres humanos que comparten espacios, constituyendo mundos intersubjetivos que son posibles de comunicar mediante el lenguaje, mismo que conecta con los discursos (Van Dijk, 2000a, 2000b; Buenfil, 1993), tanto hablados como simbólicos.

Es por ello relevante el reconocimiento de los sujetos de esta investigación, en su contexto, su espacio y su ser.

1.1 El contexto inmediato de investigación y los sujetos

La escuela primaria en que llevé a cabo la investigación se encuentra ubicada en el Estado de México, en el municipio de Ecatepec de Morelos, situado en el área metropolitana debido a la cercanía que tiene con el Distrito Federal

pues colinda con éste al sur y poniente (INEGI, 2009); por lo que se trata de una población urbana.

Es una escuela primaria federal, inserta en el subsistema SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México), en la que me acerco con el personal docente del turno matutino, la escuela está dentro del programa “Escuelas de calidad”, que fue impulsado bajo el gobierno de Vicente Fox (2000-2006), mismo que constituye una política en que interviene un organismo económico internacional como es el Banco Mundial.

A través de este programa se justifica lo que por cuestión legítima le corresponde a cada escuela recibir del Estado, es decir, se les solicita mediante la elaboración de un proyecto emanado del centro escolar una propuesta innovadora en torno a la educación, además de su respectiva rendición de cuentas en cuanto a evaluación y lo relacionado con el apoyo económico que comúnmente se gasta en la restauración de los inmuebles de los que no se ha hecho cargo la administración pública.

De tal manera que acorde con Torres Santomé (2007), es evidente que;

Esta mercantilización progresiva de la vida cotidiana explica que, cuando desde la esfera productiva se lanzan denuncias contra las instituciones escolares, por no enseñar aquellas cosas que los propietarios de los medios de producción consideran como prioritarias, se genere en la sociedad, (...) un clima de hostilidad contra el profesorado y la escuela... (p. 31)

Así, mientras el Estado neoliberal sigue las reglas que marcan los organismos internacionales bajo la lógica económica, utiliza esta apariencia del beneficio o el recurso para la escuela, mismo que se debe ver reflejado en la calidad de ésta, y que si por alguna razón pierde el supuesto patrocinio, son los padres de familia y la sociedad en general quienes responsabilizan al docente de no haber cumplido con lo necesario para mantener la pretendida ayuda que no es más que un medio de control que se añade a la larga lista.

Es entonces esta escuela primaria el escenario donde se mueven once docentes ante grupo, un docente en la dirección, un docente que funge como apoyo técnico pedagógico (ATP) y otro más que se encarga del trabajo de USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) en los distintos grados donde se requiere; todos ellos conforman la planta docente de este centro escolar. Cabe mencionar que en esta escuela también se ubica la oficina de la supervisión escolar.

La elección de los informantes clave de la investigación se dio a través de la solicitud al directivo acerca de su participación para proporcionarme ayuda e información en mi proceso de búsqueda para analizar y comprender lo que se les presenta como problemática en relación con lo que ellos mismos ya habían manifestado sobre la reforma educativa, de tal forma que se adhieren ocho profesores voluntariamente.

Y es aquí que en consonancia con los planteamientos de Taylor y Bogdan (1996), lo que se busca es comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, experimentar la realidad tal como la experimentan, darles voz a través de sus perspectivas y dentro de su propio escenario.

De esta manera es que, siguiendo a Taylor y Bogdan (1996, p. 36);

El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos.

Es importante hacer mención que no todo el tiempo fue constante el hecho de la facilidad de acceso puesto que se presentaron a lo largo del trayecto de la investigación cuestiones de resistencia por parte del directivo. Ya que dependía en mucho de su estado de ánimo que me permitiera asistir a las aulas con los docentes y a sus reuniones, asimismo el hecho de no permitir aplicarle instrumento alguno para que me proporcionara información desde su perspectiva de directivo acerca de la reforma educativa; sin embargo, la postura de quien funge como director la dejo de lado durante la investigación, debido a la

imposibilidad de obtenerla. Así también, algunos profesores que ya habían convenido participar, a pesar de haber planteado desde el inicio la forma en que trabajaría con ellos, de último momento deciden que no lo harán por falta de tiempo, por carga de trabajo o simplemente porque ya no querían; además de considerar que algunos profesores que asumieron la responsabilidad de apoyar en mi investigación y participaron en el primer ciclo escolar (2009-2010), cambiaron su centro de trabajo por cuestiones personales y laborales. No obstante, se lograron superar esas situaciones, aunque considero relevante destacarlo, ya que los procesos de investigación con sujetos suelen ser complejos.

Tras la aplicación de un cuestionario con la intención de saber sobre su perfil, elijo a seis por el criterio de antigüedad en su trabajo como profesores ante grupo, ya que tres de ellos tienen más de diez años de servicio y los otros tres menos de ese tiempo. Siendo éstos mis principales informantes para con ellos asegurar lo que Fine (1980, citado por Taylor y Bogdan, 1996, p. 61) menciona: “los informantes claves apadrinan al investigador en el escenario y sus fuentes primarias de información”; estos seis sujetos son los que me proporcionan mayor información a través de una entrevista semiestructurada como parte de la recuperación de sus discursos durante ese ciclo escolar en que comienza la reforma.

1.2 Etapas de aplicación de la reforma y el proceso de investigación

Lo que busco explicar en esta parte, es el proceso de construcción investigativa a través del uso de instrumentos; mediante los que fue posible acercarme a los sujetos de investigación durante las etapas que siguió la reforma 2009 de la educación primaria, de esta forma es como salen a flote las inquietudes, saberes, creencias, valores, juicios, supuestos; es decir, las

significaciones (Sañudo, 2006)³ discursivas (Buenfil, 1993) de los docentes; mismas que permiten dar cuenta de su subjetividad en lo cotidiano de sus actos.

En el primer acercamiento a los sujetos de investigación, al fungir como facilitadora de cursos de formación docente, en cuanto a las problemáticas surgidas a partir de la reforma 2009 durante una de las sesiones mensuales de sus Talleres Generales de Actualización (TGA), durante el ciclo correspondiente a 2009-2010. Apliqué un cuestionario (planteo en el Anexo 1 el cuestionario y las respuestas vaciadas en un cuadro) de seis preguntas abiertas que versan en torno a lo que esperan de la formación docente en el marco de la reforma curricular. Recibí seis cuestionarios respondidos de los que concentré las respuestas y existe en todos ellos la coincidencia hacia el nuevo plan de estudios y las necesidades que éste generaba para su trabajo.

A partir de este concentrado de preguntas y respuestas del primer cuestionario, es posible construir un segundo instrumento que consiste en el guión de una entrevista semiestructurada (presento en el Anexo 4 el guión de la entrevista con la intención de cada pregunta) para abundar sobre su sentir en torno al contexto que enfrentan de reforma. Abarco el contenido de un guión de once preguntas abiertas sobre cuestiones de orden personal-profesional e institucional-social. La aplicación de este instrumento constituye una segunda etapa de la investigación. A la par que preparé la entrevista, elaboré y apliqué un cuestionario con el que los docentes me proporcionan información sobre su perfil profesional (en el Anexo 2 incluyo un cuadro con la caracterización de cada sujeto⁴); las preguntas que ahí presento van en función de sus datos generales, la formación profesional y años de experiencia en docencia, así como cuestiones del

³ De acuerdo con la autora, en tanto se le concibe al docente como mediador, lleva a cabo procesos contantes de significación y resignificación de su práctica, que conducen a toma de conciencia, de reflexión y autorregulación; redefiniendo las propias prácticas dentro del sistema complejo que constituye la educación.

⁴ Decido nombrarlos con números consecutivos de acuerdo al orden en que me brindaron la oportunidad de entrevistarlos, ya que a través de este mismo criterio me es posible guardar el anonimato en torno a su género, para no exponerlos de forma abierta, puesto que durante las entrevistas me confían cuestiones de orden laboral, personal y profesional, por lo que es necesario utilizar un mecanismo para no dejarlos expuestos a que se les exhiba mediante sus testimonios.

aspecto laboral. Con el concentrado de información de estos cuestionarios elijo a los seis sujetos clave, de los ocho que respondieron para la sistematización de las primeras entrevistas, en donde, tres tienen más de diez años de servicio y los otros tres menos de diez años; no obstante, todos los sujetos de investigación tienen empleo fijo.

Entre las principales características, además del tiempo de experiencia profesional encuentro que en el grupo de más de diez años de antigüedad que todos los sujetos estudiaron en una escuela Normal, sus edades oscilan entre los 44 y 55 años, el docente 1 está titulado a nivel profesional, en tanto que el docente 4 y el docente 6 cuentan con estudios de Normal Básica con algún curso de nivelación para poder participar en Carrera Magisterial, pues se ubican en el nivel “B”.

En cuanto a las características de los sujetos con menos de diez años de experiencia, el docente 2 y el docente 3 estudiaron en escuela Normal, en tanto que el docente 5 tiene educación universitaria en Ciencias de la Educación, todos ellos con nivel licenciatura en esa etapa de su formación. Sin embargo, es importante destacar que únicamente el docente 2 cuenta con el nivel “A” en Carrera Magisterial, asimismo es de destacar que el docente 3 cuenta con preparación universitaria en otra licenciatura y estudios de maestría; cuestión que más adelante, en el análisis dará pautas para resaltar el trabajo que realiza en el aula.

Una vez que llevo a cabo la entrevista semiestructurada con estos seis sujetos, posteriormente realizo la transcripción de las mismas y en el trabajo de sistematización es posible dar cuenta lo que concierne a las significaciones discursivas que tienen los docentes desde el momento en que inicia la reforma 2009 hasta el instante en que se ubican sobre el avance de la misma. Surgiendo de ahí un primer acercamiento a categorías de análisis relacionadas con la identidad personal y profesional, la ideología y el poder, basadas en lo que

concierno propiamente al discurso (Van Dijk, 2003). Todo ello inserto en la cotidianeidad que imprime el proceso de reforma educativa.

En el transcurso de las indagaciones que elaboro a partir de los datos que emanan de la aplicación de estos instrumentos y con la obtención del estado del arte (incluyo en el Anexo 3 los cuadros con información de los trabajos que analicé acerca de la problemática de las reformas educativas). Es posible dar cuenta a través de las tesis revisadas, que llevo a cabo un análisis en donde se evidencia la importancia que los autores ponen en los discursos oficiales, vistas y analizadas desde un plano macro. Todas las investigaciones parten de las reformas iniciadas en los años noventa, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, sin embargo han sido publicadas entre los años 2000 y 2008. Se ubican en diferentes áreas de conocimiento, como son Sociología, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales y Pedagogía; así como en niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado. En estas investigaciones prevalece la investigación eminentemente teórica, es decir, los referentes empíricos son documentos oficiales, de donde se realiza análisis pero sin consolidar acercamiento con sujetos, de tal forma que una de las aportaciones que considero importante desde la presente investigación es la participación de los docentes para dejar que sus voces guíen las interpretaciones que surgen de sus discursos.

En las investigaciones publicadas por la Revista Mexicana de Investigación Educativa es posible vislumbrar el acercamiento a los actores del proceso, en este caso, los docentes; pero aún sin retomar con tanto énfasis lo que ellos significan como parte del proceso de reforma, además de resaltar que cada reforma educativa y en cada subnivel de los que ahora componen nuestra educación básica imprime un sello distintivo, así como la diferencia entre los países, dado que los análisis que realizan las investigadoras, alguno es en secundaria, otro es en Argentina y el otro se da en torno a la reforma de los años noventa.

De tal forma que la importancia de esta investigación radica en el reconocimiento del otro como sujeto, pero con especial énfasis en el docente que

es también un sujeto de la educación, en donde es importante reconocer que de acuerdo con Sañudo (2006),

La significación de la práctica determina decisiones y acciones educativas concretas con un sentido y con una intencionalidad en mayor o menor nivel de conciencia y de reflexión que pueden, bajo ciertos principios de resignificación, ser potencialmente transformables. (p. 20)

Teniendo en mira la intención de coadyuvar en la reflexión de las prácticas de los docentes para que pueda existir una mejora en la educación pero desde su propio espacio, en las acciones cotidianas que marquen la pauta para grandes cambios, para ello he precisado la inclusión de lo que ellos piensan sobre lo que les sucede en el tránsito de este cambio curricular.

Mismo que se ha dividido en etapas para echar a andar la reforma en donde, durante el ciclo escolar 2009-2010 en que da inicio esta reestructuración comienza con los grados de primero y sexto, en donde los docentes a quienes les había sido asignado alguno de éstos estuvieron asistiendo a lo largo del año escolar a un diplomado para llevar a cabo su capacitación y actualización; refieren los profesores que ésta consistía en preparación muy escueta a la que no podrían ellos mismos llamarle diplomado sino curso, en el que les dejaban tareas que ellos se concretaban a entregar y trataban de aplicar a sus alumnos para cumplir y les fuera a su vez entregada su constancia de asistencia al mismo.

A decir de los mismos docentes, el curso se los imparte una persona de la supervisión, a la que se lo había impartido una persona del sector, y a su vez se lo habían impartido otras personas de alguna instancia de mayor escala jerárquica en el orden de la SEP, así sucesivamente. Además de haber iniciado una vez que ya había comenzado el año escolar, es decir, comentan que no tenían ni una leve idea de cómo poder trabajar con la reforma, cuando no tenían materiales en mano y mucho menos la explicación concreta de un nuevo método de enseñanza; transcurriendo así esta primera parte de la reforma a la que llaman RIEB.

Para el ciclo 2010-2011 se insertan a la reforma de primaria los grados de segundo y quinto con la misma lógica; la información dada de voz en voz, en forma de cascada; pero esta vez con sus propios matices, en la primera fase los libros gratuitos que se hicieron llegar a los alumnos de este nivel no fueron los mismos con los que se había trabajado, es decir, durante la segunda fase cambiaron los libros de texto de los cuatro grados que se encontraban ahora insertos en este proceso de reforma, ello también continuó siendo parte del descontento de los profesores que el año anterior habían trabajado en el primero y último grados de la primaria, además de que nuevamente les hicieron llegar tarde los materiales para el trabajo con los nuevos grados que se incorporaban.

Así, la contrariedad viene a ser una constante durante este otro ciclo también, pues en los diplomados que siguen calificando como cursos, refieren que no hay una línea de trabajo común, puesto que cuando por vía de sus compañeros profesores que participaron del proceso anterior se hicieron de elementos para sobrellevar ahora ellos el transcurso, la forma de trabajo cambió de forma radical y no les precisaba nada de las recomendaciones que se habían hecho llegar.

Además de que con el plan de estudios anterior, el de 1993, a los profesores se les proveía de materiales especiales para ellos, de la misma forma que se les proporcionan a los alumnos de forma gratuita los libros de texto existían los libros del maestro, en los que se les planteaba a los docentes las actividades a realizar en cada uno de los temas para alcanzar los objetivos previstos en los planes y programas, de manera que la reforma de 2009 omitía los materiales de este tipo para el trabajo de los profesores.

Ya para los últimos meses de este ciclo correspondiente a 2010-2011 reelijo a dos de los seis informantes que de inicio había seleccionado, esta vez para una entrevista en profundidad, misma que tuvo la intención de indagar sobre lo que han vivido en el proceso de reforma a casi dos años de haber dado inicio, con ese solo cuestionamiento como detonante del discurso subjetivo de los docentes; opto por estos dos sujetos en función de su situación en relación con la reforma. Es

decir, uno de ellos ya llevaba trabajando sobre ella los dos ciclos y el otro sujeto apenas se insertaba en ese ciclo, por lo que de manera importante es posible analizar que existen entre sus discursos dos planos distintos de posicionamiento ante la reforma, el del docente con experiencia en ello y el del principiante.

Asimismo al recuperar a través de las transcripciones las voces de los docentes, realice una sistematización a partir de macroproposiciones planteadas por Van Dijk (2003), mismas que se colocan en el centro del análisis de los discursos para derivar en categorías que orientan la investigación y hallazgos importantes sobre la misma.

Para terminar con el levantamiento de datos, le pido al docente experimentado me permita grabar una de sus clases dentro ya de la lógica curricular de la RIEB, con la intención de contrastar lo que me dice en la segunda entrevista y lo que lleva a cabo en la práctica; ahí encuentro evidencias de que una vez que el docente institucionaliza la reforma a través de sus prácticas, el buen funcionamiento de la clase no se hace esperar; no sin olvidar que se trata del docente 3. Mismo que tiene mayor preparación académica y experiencia profesional en ámbitos diversos, no sólo el escolar, de tal forma que muestra con una actitud distinta y muy dispuesta su posicionamiento ante el proceso de reforma, ante la imposición y la preocupación y confusión de inicio, existen posibilidades de proponer, de investigar y de salir avante con su grupo de alumnos.

De igual forma le solicito al docente 5 me permita realizar la grabación de una clase, sólo que no es posible puesto que mostró rechazo ante la propuesta, pese a ello únicamente me permite realizar observaciones y yo llevo a cabo notas de campo para documentar lo que se daba en el aula. Mi presencia como investigadora formaba parte de todos los cambios que los profesores debían enfrentar, de manera que mi intención siempre fue de apoyarlos con lo que requirieran en tanto me permitieran estar con ellos, en un trabajo de acompañamiento para disminuir la tensión que ya implicaba la reforma.

Dada la carga social que se deposita en el docente, es por ello que se hace explícito en el Plan de estudios de primaria (2009), lo que de ellos se espera, y a la letra dice:

Los maestros y las prácticas docentes. Como agentes fundamentales de la intervención educativa, los maestros son los verdaderos agentes del desarrollo curricular, por lo que deberán participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande. (SEP, 2008, p. 37)

Claramente son agentes fundamentales en el proceso educativo y a pesar de todo salen adelante con o sin los materiales que precisan para trabajar, además se les ubica con un deber ser de participación, creatividad y flexibilidad cuando no es en el actuar cotidiano que se precise de ellos las grandes propuestas que en verdad requiere la educación.

De acuerdo con Pérez (2004),

... el análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los [docentes] requiere descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana en la escuela. (p. 16)

De tal forma que al escuchar y analizar las voces de los docentes en torno a la problemática que les atañe con la puesta en función de una reforma surgen cuestiones que se ven atravesadas por lo oficial y lo local. Es decir, mientras que es apremiante el hecho de trabajar bajo modelos y métodos pedagógicos y didácticos marcados en planes y programas de estudios; la institución también demanda el cumplimiento de las diversas actividades, tanto festivas como pedagógicas, a la vez es real el hecho de la convivencia con otros compañeros docentes, con directivos, con alumnos, con personal de supervisión, con padres de familia y las complejidades que emanan de la interacción intersubjetiva.

Surgiendo de ahí una serie de fenómenos que son explicados a través de Berger y Luckmann (2008) cuando aluden a la vida cotidiana, ya que dicen “... se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (p. 34). Viviendo así su profesión de docente, desde la cual se construyen una identidad e ideología, a la vez que conviven en un espacio micropolítico en el que se pone en juego el poder de unos y otros bajo el sello de la cultura escolar.

Es así como “la fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas” (Van Manen, 2003, p. 27); retomando de esa realidad que viven los sujetos de investigación sus discursos con el fin de profundizar en lo que expresan a través del lenguaje en toda su complejidad.

Ya para el ciclo escolar 2011-2012 es cuando se proyecta la consolidación de la reforma en primaria, sin embargo yo realizo mi recorte con los dos primeros ciclos de iniciado este proceso porque ya me encuentro con suficiente información para poder llevar a cabo el análisis que incluyo más adelante.

1.3 Una mirada fenomenológica al discurso de los docentes

Puesta la mirada sobre la problemática presentada acerca de la reforma educativa de primaria que se comienza a gestar en 2009, en donde ésta intenta responder a la demanda por parte de los organismos internacionales de tipo económico, con el fin de generar capital humano como principal interés. Misma que se plantea como un proyecto de transformación e innovación en materia educativa y que a los docentes se les responsabiliza de gran parte de esta tarea; la de poner a funcionar la reforma que deviene de instancias ajenas al rubro de la educación. Pero sucede que para la institución escolar y lo que en ella existe no

es una cuestión prioritaria, de manera que constituye un proyecto más que es recibido y no de la mejor manera, porque resulta ajeno a los intereses de los sujetos; ya que trastoca su subjetividad.

Al buscar comprender la problemática enunciada en el párrafo anterior es como desde Taylor y Bogdan (1996) me posiciono en una metodología cualitativa puesto que ésta “... se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (p. 16)

La investigación desde este paradigma es flexible, las interrogantes planteadas pueden ser formuladas vagamente en un primer acercamiento, las personas, los escenarios o los grupos no son variables, se consideran un todo. Es decir, hay una visión holística de los objetos/sujetos de investigación puesto que son concebidos a su vez como parte de un contexto tanto en su pasado como en las situaciones que se encuentren en el momento de la investigación; existe una interacción entre el investigador y el objeto de estudio, la investigación se da en entornos reales, no hay una manipulación de variables por parte del investigador, se investigan los procesos de interacción social en el momento que suceden, así como se construye y reconstruye continuamente el modelo de lo que se estudia (Taylor y Bogdan, 1996, pp. 23-28)

La metodología cualitativa permite el acercamiento a las teorías desde diversos autores que guían el curso de la indagación, a través de una mirada desde la comprensión de las múltiples realidades que el contexto admite interpretar.

De tal manera que el levantamiento de información lo realizo a través de algunos recursos propios del mismo paradigma cualitativo, tales como el trabajo de campo, registros de observaciones, pláticas informales, diario de campo y entrevistas; todo ello con el fin de resaltar lo que los informantes argumentan sobre lo que viven en el contexto de la reforma educativa.

Todo ello a la vez, bajo la mirada de la fenomenología, utilizada como método pues “el fenomenólogo quiere *entender* los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 16), de esta manera lo que los docentes manifiestan que están pasando desde que la reforma inicia son las cuestiones que dan curso a esta investigación; reconociendo su tiempo, su espacio y sus relaciones humanas (Álvarez-Gayou, 2009).

Pues de acuerdo con Van Manen (2003);

La ciencia humana fenomenológica es el estudio de los significados vividos o existenciales; pretende describir e interpretar estos significados hasta un cierto grado de profundidad y riqueza. (p. 29)

De manera que es por ello importante reconocer el desarrollo de las acciones que se describen en la presente investigación, ya que esta particularidad vivida con los protagonistas de este proceso es única, debido a la naturaleza de los sujetos, de la situación de la reforma 2009 en primaria y la institución escolar que particularmente evidencia sus propios matices.

Asimismo, tal como lo definen Schutz y Luckmann (2001);

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (p. 25)

Por consiguiente, es una realidad en que operan los seres humanos que cohabitan en ella, es una realidad ‘natural’ en tanto se conserve la armonía de los sucesos como parte esencial del mundo de la vida; salvo que surja algo que irrumpa la estructura de sentido de esa cotidianeidad y lleve a modificar el acento de realidad a otro ámbito de sentido.

Puesto que la propia realidad no es estática, así como tampoco los sujetos que se ubican en ella, es así como “la historicidad del mundo condiciona la historicidad de la situación subjetiva en el mundo” (Schutz y Luckmann, 2001, p.

64); de tal forma que en el caso de los docentes y la reforma educativa del siglo veintiuno se inscriben en un mismo plano que los hace partícipes de cierta temporalidad.

Y para reconocer en específico la temporalidad de los sujetos y el mundo cotidiano que los rodea es necesario precisar que la perspectiva fenomenológica con que se comprende esta situación, es la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2008). Pues a través de ella es que se analizan los procesos por los cuales se construye socialmente la realidad mediante cierto tipo de conocimientos.

Esto es, de acuerdo con Peter Berger y Thomas Luckmann (2008); “la sociología del conocimiento debe, (...) ocuparse de lo que la gente ‘conoce’ como ‘realidad’ en su vida cotidiana” (p. 29), así se retoma de los sujetos lo que en su mundo usual consideran más relevante, como el conocimiento que constituyen los significados con los que subsisten y persisten a diario.

No obstante, se podría considerar que si se trata de algo cotidiano no necesariamente tenga que investigarse, pero desde la mirada de la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 2008), la propia razón de ser de la realidad es digna de ser indagada y la manera en que ésta se construye.

Por lo que, siguiendo a Berger y Luckmann (2008); “si vamos a describir la realidad del sentido común, tendremos que referirnos a estas interpretaciones, así como también tendremos que tomar en cuenta su carácter de presupuesto; pero lo hacemos colocándolo entre paréntesis fenomenológicos. (p. 36)⁵

Suspendo por un momento la porción de realidad que precisa ser interpretada y comprendida para dar cuenta que en la cotidianeidad se erigen las estructuras de significado que marcan las vidas de los sujetos y que comparten en el entorno intersubjetivo; de tal forma que la principal vía por la que se lleva a cabo

⁵ De acuerdo con M. Heidegger (2005), al transitar de lo óntico a lo ontológico surge la necesidad de trascender de la apariencia puesto que ésta te puede dejar atrapado, de ahí la importancia de develar los fenómenos, por ello se colocan entre paréntesis, para no mirar sólo lo que los ojos muestran; de tal forma que el ‘ser ahí’ de los sujetos no se convierta únicamente en descripción, lo que esencialmente se busca en sentido fenomenológico a través de la significación es la interpretación.

esa manifestación es por medio del lenguaje, reconocido como “... el sistema de signos más importante de la sociedad humana” (Berger y Luckmann, 2008, p. 53).⁶

En tanto el lenguaje se reconoce socialmente como un sistema importante, es de relevancia mencionar que es también sobre éste que “... se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal” (Berger y Luckmann, 2008, p. 85). De tal modo que como medio e instrumento, sigue siendo el vehículo por excelencia para justificar a través del discurso las ideologías, identidades y el lugar del poder; por sólo mencionar algunas de las cosas que componen a las instituciones.

Es decir, para la situación de la llegada de la reforma 2009 a la educación primaria, se precisa la fenomenología⁷, desde la perspectiva de la sociología del conocimiento para ubicar a los docentes en su realidad cotidiana y tomar en cuenta los discursos que emiten, a partir de los conocimientos, vivencias y experiencias que les deja enfrentar una reestructuración curricular con las particularidades contextuales que convierte el espacio de investigación en un sitio peculiar dadas las características de la institución y los sujetos.

⁶ Desde la perspectiva de Van Manen (2003), “debemos embarcarnos en el lenguaje como hechizo o poetización primarios que vuelven a escuchar el silencio del que emanan las palabras. Lo que debemos hacer es descubrir lo que subyace en el centro ontológico de nuestro ser. Para que <<en>> las palabras, o tal vez mejor, <<a pesar de>> las palabras, podamos encontrar <<recuerdos>> que paradójicamente nunca antes habíamos pensado o sentido.” (p. 31) Retomando que el lenguaje es el vehículo comunicativo por excelencia, cabe resaltar la propia complejidad del lenguaje, en tanto se compone por lo dicho y lo no dicho.

⁷ De acuerdo con Cresswell (1998, citado por Álvarez-Gayou, 2009), los investigadores que realizan análisis fenomenológicos cumplen con buscar el significado de la experiencia, realizan análisis del discurso de temas específicos, confían en la intuición, obtienen información generalmente por medio de entrevistas; entre otras cosas, de tal forma que la fenomenología es la que traza el camino de modo general hacia la comprensión de los sujetos de investigación; ésta a su vez articulada con el análisis del discurso, ya que “...el discurso y sus usuarios mantienen una relación ‘dialéctica’ con el contexto: además de estar sujetos a las restricciones sociales del mismo, también contribuyen a él, lo construyen o lo modifican” (Van Dijk, 2000a, p. 46); es decir, se ubican en un espacio y tiempo determinados y en ellos constituyen sus vivencias. Asimismo se destaca lo que Van Manen (2003) menciona; “una descripción fenomenológica es siempre <<una>> interpretación, y ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente <<más rica>> o <<más profunda>>.” (p. 49) Es esencialmente intersubjetiva, en donde además de la intervención de los sujetos que colaboran como dadores de sus voces, el investigador interpreta sus discursos, tejiendo así ‘un’ entramado que está sujeto a la perfectibilidad.

Articulando a su vez con análisis del discurso, ya que el estudio del discurso no sólo se circunscribe a la lingüística para evidenciar la estructura semántica y semiótica sino que se trata de una perspectiva multidisciplinaria en la que “puede realizarse (...) o combinarse con, cualquier enfoque y subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales” (Van Dijk, 2003, p. 144). De tal manera que el contexto juega un papel relevante para la ubicación de la situación, en este caso de la reforma educativa 2009, en una realidad económica neoliberal que incide directamente en la educación de nuestro país y en los sujetos que se mueven en las instituciones escolares, siendo para esta investigación el foco de atención, los docentes.

Como perspectiva crítica se centra el papel del discurso en la producción y reproducción del poder y la dominación (Van Dijk, 2003); en que no necesariamente se mira de forma coercitiva, si en algo se caracteriza el ejercicio de poder es la sutileza que a través de los discursos y las prácticas se hacen llegar a los sujetos o instituciones para hacerlos cumplir con lo que se manifiesta como oficial; es así que la posición en que se coloca este tipo de análisis es sociopolítica para leer la realidad circundante.

Y desde la visión de totalidad que lo sociopolítico puede enmarcar, cabe resaltar que;

“... <<realizar>> una investigación en un sentido fenomenológico representa ya, inmediatamente y siempre <<convertir>> algo <<en discurso>>. Y en este acto meditado de convertir en discurso constituye la mayoría de las veces una actividad escrita.” (Van Manen, 2003, p. 51)

Es por ello que los discursos emitidos por los docentes, analizados como lenguaje tanto hablado como escrito se muestran como la esencia de la que en un primer momento óptico demuestran la apariencia de lo que sucede con la reforma educativa en primaria, vista superficialmente para que, en un segundo momento ontológico se busque develar lo que en realidad están atravesando los docentes con este cambio curricular, que esencialmente se encuentra sujeto a las políticas

educativas internacionales que el neoliberalismo ha marcado desde principios de los años noventa.

Bajo el cobijo del análisis del discurso es que retomo los planteamientos de Van Dijk (2003) relacionados con el triángulo discurso-cognición-sociedad y el problema de investigación que aquí presento.

En el Discurso se enmarca en sentido amplio el ‘acontecimiento comunicativo’, que para este efecto se trata de la llegada de la RIEB 2009 a través de los mecanismos en que sucede, llámense Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Programa sectorial de educación 2007, Planes y programas de estudio 2009 de educación primaria y los mecanismos en que se hace llegar la reforma a los docentes mediante el Diplomado de la RIEB; además de los documentos y discursos que a nivel internacional se han venido empleando desde que se hizo llegar el modelo neoliberal en la década de los ochenta, todo ello permeado por el lenguaje, articulando con la fenomenología de la sociología del conocimiento.

En la Cognición se erigen las creencias, objetivos, valoraciones y emociones que los docentes significan durante este proceso de reforma, de manera personal y profesional, en el mundo de la vida cotidiana; es decir, construyen en tal realidad un tipo de identidad e ideología, en el ir y venir del poder, asimismo que se evidencian y movilizan sus afectos en esta complejidad que enfrentan.

Es a través del concepto de Sociedad que se puede explicar a la institución, ésta como reflejo de las macroestructuras y que de forma legítima se articula a través de los discursos para dar cierre a la triangulación que propone el autor, de tal forma que en los procesos de institucionalización de una reforma educativa entra al juego de la cotidianidad, la cultura escolar que se ha tejido de forma específica en este centro escolar.

Así es como se da la posibilidad de llevar a cabo el estudio de los sujetos en situación y los discursos que expresan, ya que en dicha triangulación se

plantean las coyunturas que abarcan esta realidad específica en que los profesores están inmersos.



Cuadro 1.- Triángulo Discurso-Cognición-Sociedad (D-C-S) articulado con conceptos de fenomenología y categorías de análisis en la investigación (construcción propia).

Muestro a partir del cuadro la estrecha articulación de las tres partes del triángulo para entender lo compleja que es la realidad, dado que se encuentran en íntima relación, a la vez que un extremo no se explica por sí solo sin las otras partes; es decir, se trata de una totalidad.

Dando cuenta así a través de lo que formula Van Dijk (2000b) que;

... el discurso debería estudiarse no sólo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura. (p. 26)

Justamente busco dar cuenta desde la suspensión o puesta entre paréntesis de la mirada fenomenológica que proporciona la sociología del conocimiento cómo es que los sujetos de la investigación significan y resignifican en la cotidianeidad de sus prácticas, los discursos que llegan a ellos y que de ellos surgen, afrontando una reforma educativa que modifica lo habitual o naturalizado de la institución y de los sujetos.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA A PARTIR DEL NEOLIBERALISMO. DISCURSOS INTERNACIONALES Y NACIONALES

“En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, (...) el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable.”

Zygmunt Bauman

2. CONTEXTO DE LA REFORMAS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA. DISCURSOS INTERNACIONALES Y NACIONALES

En este capítulo presento la ubicación contextual en que transcurren las reformas curriculares iniciadas a fines del siglo XX y que derivan hasta la acontecida primera década del siglo XXI en cambios vertiginosos desde entonces, como la propia dinámica que se mueve el mundo globalizado en que hoy vivimos, ya que de acuerdo con Saxe-Fernández (1999), se instala en una lógica de ofertas de moda, eufórica, determinista y acrítica; implicando a los sujetos que participan de las situaciones de la misma forma en que se está conduciendo el mundo.

Tal como Zygmunt Bauman (2008) define a nuestro momento actual, llamándola modernidad líquida, en donde difícilmente se ubica a los sujetos con responsabilidades duraderas, todo se encuentra a la mano para usar y desechar, hablando en todos los aspectos, tanto personales como por la misma adquisición de conocimientos, en sus propias palabras nos dice:

En el mundo de la modernidad líquida la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (...) auguran un futuro cargado de obligaciones... (Bauman, 2008, p. 28)

El momento histórico que nos está definiendo se maneja en la lógica de lo líquido, aludiendo al propio Bauman (2008), de lo eufórico y de moda con Saxe-Fernández (1999) y del gran cúmulo de información a nivel global, siguiendo a Castells (2008); todo ello como características que se colocan en las definiciones sociales, económicas, políticas y culturales que sin duda afectan en lo educativo.

Para reconocer el sitio donde se ubican los docentes de una escuela primaria del Estado de México me remito a estos referentes que si bien, no son

del todo parte de una historia oficialista, no obstante nos conforma como sujetos en un contexto globalizado y neoliberal como parte del momento reciente, reconociendo que “... los problemas sociales de cualquier índole no podían comprenderse limitándose a datos e información estadística, ni al aquí y ahora, sino que se requería, a partir del presente, integrar la dialéctica del tiempo pasado y del tiempo por venir.” (Aguirre, 2005, p. 7)

Es decir, la problemática de las reformas educativas y su implicación con la labor docente no es sólo de este momento histórico con cuestiones específicas que ya mencioné, sino que devienen de un momento anterior del que surgen como necesidad pedagógica o como política sexenal o de Estado.

Con las que sin duda se persiguen ciertos fines que proyecten a los sujetos que se forman con los cambios curriculares y que en ellos ya se busca a su vez cierto tipo de hombre para cierto tipo de sociedad.

No pretendo sólo explicar una porción del presente que permita comprender lo que sucede con los docentes insertos en esta lógica de reforma educativa, tampoco busco que esta parte del escrito sea una mera descripción de los sucesos pasados que nos llevaron a lo que hoy está viviéndose, lo que persigo es poder acercarme a través de sucesos y discursos que se han ido forjando desde un plano macro a la concreción de los sujetos que prestaron sus voces para la presente investigación, de modo que es preciso acotar sólo algunos eventos importantes de la historia para develar las condiciones en que se ha complejizado el momento actual.

Uno de los sucesos que ha cambiado la vida en nuestro mundo es la caída del muro de Berlín en 1989, puesto que tras esta situación se da “el derrumbamiento del estatismo soviético y la subsiguiente desaparición del movimiento comunista (...), alterado de modo fundamental la geopolítica global” (Castells, 2008, p. 27); se dice que este acontecimiento marca el fin de una década y el inicio de otra que comienza tempranamente, no sin mencionar la

reestructuración del capitalismo, hasta llegar a una economía informacional y global, que de acuerdo con Castells (2008, p. 93);

Es *informacional* porque la productividad y competitividad de las (...) empresas, regiones o naciones (...) depende (...) de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficiencia la información basada en el conocimiento. Es *global* porque la producción, el consumo y la circulación (...), están organizados a escala global (...) de forma directa, (...) [o] mediante una red de vínculos entre los agentes económicos.

Marcando pautas de interacción entre los sujetos que antes de las últimas dos décadas eran hasta impensables como ahora nos los proporcionan los medios de comunicación a través de las tecnologías de información; obligados desde entonces por medio de discursos sutiles que se emiten bajo el estandarte de la equidad e igualdad a vivir a un ritmo que no necesariamente lo ha conducido la historia de nuestras raíces o bien, de la región geográfica que ocupamos en el mundo.

Es entonces que “... una vez que deja de existir el muro de Berlín y se acaba la guerra fría -se recrudece una política que tiene como rostro verdadero el que sólo salen favorecidos quienes prestan, mientras que se empobrece cada vez más los que son destinatarios de la ayuda” (Torres, 2007, p. 20).

Obligados de alguna forma a participar de las negociaciones que otros han decidido en varios rubros, entre los que no puede faltar el educativo, fundamentalmente con reformas curriculares que implican además de cambios en planes y programas de estudio, también modificaciones en las estructuras de significación que los sujetos tienen sobre su profesión y su práctica, evidenciando en el plano micro de la institución escolar la lógica macro que se marca desde el plano internacional con la analogía de modelos económicos, recayendo estas modificaciones sobre los sujetos reales que se dedican a la educación pública del país; los docentes.

Es así que ya ubicados en un espacio marcado por los procesos de globalización, de modernidad y de información; es necesario poder también

situar a México en la región de América Latina para poder comprender el papel que juega en una realidad puesta sobre el neoliberalismo.

2.1 Del Estado Benefactor al Estado Neoliberal mexicano

La región de América Latina se caracteriza por ser sumamente heterogénea, es decir, de país a país existen grandes diferencias, así como al interior de cada nación; estas discrepancias suelen estar ligadas a ubicación geográfica, sexo, raza, etnia y se ven a su vez reflejadas en el escenario político-social de la escuela, en este caso ubicando el nivel básico compuesto por los ciclos de preescolar, primaria y secundaria primordialmente en México.

De acuerdo con Navarro, Carnoy y de Moura (2000), los cambios en la economía mundial propician las disparidades sociales y económicas. No obstante, suele colocarse a la educación como clave del desarrollo y lucha contra la pobreza; ya que a través del tiempo se le ha visto como posibilidad de movilidad social desde la retórica de los discursos oficiales, pero la otra cara de la moneda esconde que es un factor que contribuye a reproducir las desigualdades, tal como en la esfera social se hace creciente la polarización entre los que tienen y no, la posibilidad de acceder a la educación.

No sin olvidar que de acuerdo con Torres (2007), al colocar a la educación como clave para todos los problemas sociales que atañen a la humanidad es porque la falla se encuentra en las instituciones que no han dado respuesta a las necesidades de la propia sociedad.

Sólo que históricamente se le va a responsabilizar a la educación y en específico, al profesorado, de las deficiencias que reflejen los errores que no están dispuestos a asumir quienes pretenden los cambios cuando se llevan a cabo con la lógica vertical que no refleja otra cosa más que la desigualdad que prevalece.

A nivel regional a pesar de la heterogeneidad que caracteriza a los sujetos y prácticas que en ella se dan, existen similitudes en los diferentes países en lo que concierne a políticas económicas, sociales, estructuras organizacionales y a reformas educativas, siendo este último rubro el que más concierne para esta investigación. En la región, se han dado de forma paralela y simultánea reformas en la educación, pues “la institución escolar es considerada de vital importancia en el desarrollo económico de las naciones y en la construcción de los mercados transnacionales” (Torres, 2007, p. 28); vista en la actualidad a través de una lente de racionalidad económica, donde sólo se busca el valor de las cosas a través de los beneficios económicos que se obtengan.

En tanto que la cuestión de las reformas en educación no se encuentran aisladas de lo que sucede en los escenarios políticos sociales, de ahí que en México se haya gestado, como sin duda en otros países de la región, una reforma del Estado (Reyes, 1992).

Dado que en todo el mundo se comenzaban a vivir cambios abruptos en torno a un ‘nuevo orden’ de las cosas, se evidencia desde fines de los años sesenta a nivel mundial la necesidad de reorganización de estructuras en todos los ámbitos, como muestra de esas manifestaciones se tienen los movimientos sociales de 1968 tanto en México como en Francia, sólo como situaciones que indicaban síntomas a atender por parte de los gobiernos.

De tal forma que a principios de los años setenta se da en México una masificación de la educación, dando concesiones a grupos magisteriales de interés y comenzando así con mayores necesidades en torno a la cuestión educativa, primeramente en materia de infraestructura y posteriormente en cuestiones pedagógicas; gestándose así un escenario particular para fines de esa década en un mundo encaminado y dirigido hacia la globalización, requiriéndose un manejo más estrecho por parte del Estado en cuestión económica y política; así, la necesidad de generar crecimiento económico frente a la presión demográfica de demanda de empleo y migración masiva hace

necesaria la participación de México en la economía internacional con las reglas que ésta impone.

Así se transita de un Estado benefactor o de bienestar a un Estado neoliberal caracterizado este último por provenir de un modelo económico que permea toda la vida de los sujetos en los diversos ámbitos en que se desenvuelven, incluyendo la educación, pues ya no persigue sólo un fin social sino que tendrá que ser acorde a las demandas del mercado. El objetivo prioritario consiste en la reducción del papel del Estado que en el plano de la educación deriva en la descentralización.

Al respecto, Jurjo Torres (2007, p. 32) nos dice:

El Estado de Bienestar contemplado desde perspectivas neoliberales se percibe como algo pasado de moda, pues se pretende que todo en la sociedad acabe reducido a servicios y productos de consumo que los ciudadanos y ciudadanas tienen posibilidades de adquirir y consumir, en función de sus recursos económicos. El Estado tendría como tarea principal proporcionar las condiciones para estimular el consumo.

Es con la analogía entre lo mercantil y lo educativo en que se encuentra la nueva lógica en que no ha sido sencillo que los países de la región latinoamericana se inserten, no obstante se ha estado haciendo de una forma alarmante pues se está transformando a la escuela en un espacio acrítico y consumista de forma deliberada y al interior de ella, los sujetos; docentes y alumnos como principales actores. Difícilmente se cuestiona lo que el Estado y las políticas que emite para que sean puestas en función por parte de los actores en ese escenario de la educación.

Las reformas educativas que se viven en el momento actual están obedeciendo a los cambios iniciados en los años ochenta y principios de los noventa, pues se comenzó con algunas de las privatizaciones de las paraestatales, entrando de esta forma a la reforma del Estado; ubicando a nuestro país y las lógicas en que se mueve desde el plano económico a través

de un modelo neoliberal que se derivó de la políticas salinistas con lo que se llamó “Liberalismo social” (Bolívar, Méndez y Romero, 1992).

Ya para la década de 1990 es que se manifiestan de forma más abierta las necesidades de reforma en el campo de la educación, pues insertos en ese liberalismo social se manejan los discursos de tal forma que se hace explícita la participación de más actores dentro del ámbito educativo; así de acuerdo con Rosa María Torres (2000),

El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de la mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. (p. 2)

Dadas las crisis económicas que se vivieron en México particularmente, el empobrecimiento al que alude la autora es literal puesto que la docencia se vuelve una tarea mal pagada y poco reconocida socialmente después de las huelgas y manifestaciones que se desataron a raíz de los recortes salariales, sin dejar de lado que las tareas profesionales de la profesión misma han crecido tanto en el aula como en lo administrativo.

No sin tomar en consideración que aunado a la decadencia social que viven los docentes, también se da un decaimiento en la profesión, por lo que Torres (2006) nos dice:

Las diversas reformas educativas que se promovieron en las últimas décadas y la muy escasa implicación que el colectivo docente tuvo en ellas contribuyeron a acentuar el despiste de un importante sector del profesorado en todo lo relacionado con el qué hacer y sus porqués en las aulas. (p. 36)

Parte de lo que significan los docentes es la identidad que construyen como sujetos y profesionistas de la educación, aunado a que el entorno social es más cambiante en el momento actual que cuando comenzaron las primeras reformas que se pueden considerar como arrasadoras, ya que en pos del progreso, el liberalismo y lo moderno se echaron por la borda todos los modelos que habían parecido hasta hacía un tiempo estables.

Sucede con los docentes lo que Bauman (2008, pp. 31-32) esboza:

En todas las épocas el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas <<mejor informadas>>?

Definitivamente el modelo neoliberal en que se inserta México como parte de América Latina y centrándonos en un mundo que se ha convertido en líquido dadas las lógicas de mercado que permean todas las esferas de la vida de los sujetos, arrasa con las subjetividades, puesto que no son el centro los intereses o afectos de la particularidad sino los que se manifiestan desde niveles macro; así como lo hace con las políticas, las naciones, los Estados, las instituciones, por sólo mencionar algunas.

2.2 Nuevos actores en la arena política de la educación

El nuevo discurso que se emplea durante esa década de los años noventa es del dominio de la lógica del mercado, es decir, es el capital humano lo que en la retórica que desde ese momento prima dentro de un contexto globalizado, de tal manera que siguiendo a Rivero (1999, p. 178), “se asigna a la escuela ‘el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida civilizado...’” que en un futuro muy próximo han de verse reflejadas en economías sostenibles en lo local y lo internacional.

Precisamente es la adquisición de conocimientos de los individuos la inversión que posteriormente se convierte en capital al momento de obtener un empleo (Enguita, 1990), pero en nuestro contexto debe ser lo más pronto posible para ver de regreso las ganancias por la inversión que se hizo primeramente.

Se hace pública la influencia de organizaciones que se hallan aparentemente fuera del contexto nacional y que a través de ellas es que se acuerdan las nuevas políticas, tal es el caso de la inclusión en el escenario

educativo del Fondo Monetario Internacional (FMI), instancia encargada de diagnosticar políticas de ajuste bajo un discurso en favor del desarrollo social y combate a la pobreza, pasando así “...de un populismo estatizante a un neoliberalismo con exigencias de privatización y estabilidad económica.” (Rivero, 1999, p. 178)

Su fin es evitar las crisis en el sistema alentando a los países a adoptar medidas de política económica bien fundadas; la institución es también un fondo al que los países miembros recurren cuando requieren financiamiento para superar los problemas de balanza de pagos.

Articulado al FMI se encuentra el Banco Mundial (BM), encargado de formular en materia educativa las asesorías diseñadas para ‘ayudar’ a los gobiernos en el desarrollo de políticas educativas adecuadas a las circunstancias de los diferentes países, destinando con ello financiamiento para influir en cambios. No obstante, con una visión centrada en la lógica de mercado que invirtiendo en la educación lo hace en favor de los más desfavorecidos, es decir, invierte en capital humano para generar incremento en el ingreso. (Coraggio, 1997)

La relación del BM con la educación básica se define por el impulso al desarrollo de capacidades básicas de aprendizaje como el lenguaje, las ciencias y las matemáticas, bajo esta lógica, la escuela es concebida como una empresa y como tal ha de funcionar con el mínimo costo posible (Coraggio, 1997).

De manera discursiva el BM está en el combate a la pobreza y a favor del desarrollo social, esto en consonancia con las políticas del FMI; en donde en cuestión de educación se puede ver un enfoque reduccionista ya que se hace una analogía entre el sistema educativo y la esfera económica; puesto que a la escuela se le observa en calidad de una empresa, el sistema educativo es un sistema de producción y los padres de familia son los consumidores; por ello

se ha implantado la realidad única en la educación con la evaluación para la rendición de cuentas, como una forma de realizar un balance. (Coraggio, 1997)

Es preciso ser conscientes de que tanto el FMI como el Banco Mundial son instituciones supranacionales que, además del fuerte poder económico que poseen, también dedican importantes esfuerzos a tratar de elaborar y promover discursos que puedan convencer a la población de que su labor es fruto de un compromiso con el bien común, que su tarea es desinteresada y neutral. (Torres, 2007, p. 20)

Es engañoso el discurso con que se presentan para las políticas de ajuste que los países requieren en situaciones de necesidad, como es el caso de México, su idea no está por la vía de la ayuda desinteresada sino con los intereses de explotación que se fundamentan a través del propio discurso de la teoría del capital humano, recordando que existe una marcada polarización de los estratos sociales en el modelo neoliberal, de manera que estos organismos reproducen ese esquema.

Es el mismo Torres (2007) quien ha escrito: “el FMI, juntamente con el BM, son los organismos que están desempeñando el papel más importante para restringir el poder de los Estados.” (p. 19) Recordando lo que se dijo con antelación, el cambio de Estado benefactor a neoliberal no es alguna manera de entrar a la ‘moda’ en que todo el mundo se insertaba, se trata de cumplir con las reglas del juego al estar dentro del orden o ser simplemente excluidos del mismo mundo; no importando las consecuencias que ahora se están viviendo a través de los fenómenos políticos, económicos y sociales o bien, lo que los sujetos viven en su actuar cotidiano en un espacio de exigencia constante y sin saber bien a bien la dirección que deben seguir, el de la escuela.

De esta manera, el BM se sirve de otra organización que se dedica a aplicar lo que en un momento determinado se diseñó para los países, se trata de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La OCDE es una organización internacional intergubernamental que agrupa a los países más industrializados de economía de mercado, con sede en París, Francia. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen

para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo y al de los países no miembros. Alrededor de 70 países o economías en desarrollo y transición están asociados con su trabajo.

Este tipo de organismos mundialistas (el FMI, la OCDE, el BM) (...), con el apoyo de las grandes multinacionales, son el verdadero cerebro de las políticas neoliberales, hasta el punto de que llegan a construir todo un gran entramado de redes de fuerza para lograr el consentimiento de la población a sus propuestas. (Torres, 2007, p. 21)

Se dice que las prácticas y los discursos son susceptibles de legitimarse a través de su naturalización, en un inicio se manifestaban los sujetos porque se daban cuenta de que bajo el discurso de la supuesta ayuda había trampas de las que no sería posible salir muy bien librados, sin embargo, es en los sectores y poblaciones más pobres de los países –comúnmente de economías emergentes-, donde se presentan estos organismos con los préstamos a cambio de ciertas condiciones que han de cumplirse pero que además han de ser continuados con algún otro proyecto sin poder bajar la deuda rápidamente.

A partir del último tercio del siglo XX (...) vivimos en una sociedad en la que la esfera económica, a través de instituciones como el FMI, el BM, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (...) dictan a los gobiernos las líneas maestras que obligatoriamente deben seguir, (...) son estas organizaciones las encargadas de promover y vigilar los procesos de globalización del capital. (Torres, 2007, pp. 18-19)

Son estos entes o actores que se integran al escenario de la educación, en donde anteriormente no se les había contemplado como parte de las políticas en sí, el contexto demanda situaciones que anteriormente el docente como actor explícito de los procesos educativos no reconoce como parte de ellos, ahora su ejercicio profesional se ve permeado de lógicas insertas fuera de las significaciones que habían construido a lo largo de la historia de su profesión, la lógica globalizante de libre mercado y uso de tecnologías de información y comunicación ganan espacio en el ámbito de la educación.

No obstante es de importancia recordar cuando afirma Coraggio (1997) que;

...las reformas institucionales son impuestas políticamente, por élites nacionales e internacionales, con la ayuda de un discurso teórico-ideológico que las presenta como la única posibilidad real de acceder al crecimiento económico y la estabilidad sociopolítica, si es que no de meramente sobrevivir (p. 19).

Pero siendo esta la realidad cotidiana de la educación en nuestros días, en donde lo político y social son reflejo de las contradicciones que se yerguen en el espacio educativo, desde donde emergen prácticas y discursos de forma tan urgente pero en ocasiones tan efímera que sin siquiera percibirlos, de un momento a otro ya se modificó algo en tan vertiginosa realidad.

Además de los nuevos actores que se convierten día a día en protagonistas de la arena política de la educación es importante contar con la emisión de documentos y acuerdos (principalmente los que desarrolla la UNESCO) tomados a nivel mundial y regional para observar su repercusión en los planos locales, una manifestación de gran importancia y de la que han devenido hasta este momento del siglo XXI las más grandes reformas a nivel regional y nacional es la Conferencia de Jomtien, celebrada en Tailandia en 1990.

2.3 Necesidades básicas de aprendizaje en el fin-inicio del nuevo milenio

La premisa central del documento que surge en este evento, de acuerdo con Rivero (1999) dadas las condiciones en que se hallaba la educación en ese momento es el “Derecho de toda persona a satisfacer sus ‘necesidades básicas de aprendizaje’”. Ya que las principales problemáticas que se vivían en ese momento a nivel mundial eran en torno a la falta de educación primaria en niños

escolares, el analfabetismo de los adultos, más de 100 millones de niños y adultos no concluían su educación primaria y ésta solía ser de baja calidad en conocimientos.

En cuanto a conocimientos se cuenta el dominio de la lectura, capacidad de expresión, manejo de operaciones aritméticas, competencia para la resolución de problemas; se da un cambio de paradigma en la educación, se transita del acento en la enseñanza a concentrar la atención en el aprendizaje; ya no es el centro el maestro sino el alumno.

En este tenor es que se proclama la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, haciendo hincapié en que la educación es un derecho fundamental de todos (as) en el mundo entero. Representa la clave del progreso personal, social, económico y cultural a nivel internacional para la cooperación, fundamental en el nivel básico para fortalecer los niveles superiores para alcanzar un desarrollo autónomo. Siendo este documento la piedra angular de las actuales reformas en la educación básica pero que implícitamente los países en mejores condiciones económicas promueven un doble juego en el que se reproduce a través del modelo neoliberal la desigualdad.

Cada país habría de poner en marcha el Marco de Acción para que cada uno llevara a cabo lo necesario y cumplir los requerimientos acordados en la Conferencia (UNESCO), derivadas principalmente de este marco las políticas de reforma que hasta hoy en día permean las acciones y los discursos de los docentes pues insertos en la lógica de mercado que implican los organismos internacionales a los que se ha adscrito México no ha habido más respuesta que la de seguir las reglas que éstos marcan desde las políticas educativas emitidas “desde arriba” (Díaz Barriga, 2001).

Torres Santomé (2006) explica que “los procesos de globalización van acompañados de nuevas formas de pensar, hablar, actuar, decidir y relacionarse. Estos cambios, (...) se dejan sentir de manera muy directa en los

sistemas educativos” (p. 11); y con ello se insertan además modelos y conceptos que no están sujetos a discusión pero que tampoco son cuestionados; es decir, en vista de las necesidades que evidentemente se tuvieron hace más de dos décadas se tomaron ciertas decisiones que hoy en día se siguen configurando como parte de lo que demanda el momento actual, como un espiral infinito donde no se alcanza jamás el culmen.

Todo el tiempo se exigen cambios, se requiere estar a la vanguardia, el reclamo principal suele ser la reforma y lo que en ella se esboza; estamos frente a una realidad sumamente cambiante y nos enfrentamos con la concepción de Bauman (2008, p. 26) en torno a la educación, pues “... debía encararse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre”; ahora sabemos que esto es pasajero.

Ya que acorde con Rivero (1999, p. 178);

... el discurso de la globalización y el dominio de la lógica del mercado han influido en la vigencia de la *retórica del capital humano* (...) se asigna a la escuela “el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida ‘civilizado’, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuese economías local e internacionalmente sostenibles”.

Siendo así la premisa principal la subordinación de los procesos educativos a las necesidades económicas, definiendo de esta forma las prioridades de inversión de acuerdo al nivel educativo a través de conceptos como la calidad, las competencias y el rendimiento de ello mediante evaluaciones, por las que también han de atravesar los docentes.

Al docente se le pide insertarse en la formación permanente y dadas las condiciones de la profesión y las demandas sociales, su formación inicial suele ser obsoleta desde el momento en que recién egresa pues existe un desfase en los planes y programas de educación básica y la educación Normal de México; de manera que se forma a un docente para el que ya no se requiere tal

formación en la cotidianeidad de las aulas y mucho menos para el contexto social (en cuanto a conocimientos escolarizados).

Suele decirse que se habla de un docente del siglo XX para alumnos del siglo XXI con todo lo que ello implica; los alumnos parecen insertarse más rápidamente en las lógicas a las que los adultos todavía nos resistimos porque no necesariamente hemos vivido con los avances de las nuevas generaciones a la rapidez con que ellos las reciben.

En este sentido, habría que colocar al docente en un sitio donde tenga la posibilidad de criticar y proponer, de lo contrario, inserto en las nuevas razones en que surgen las cosas hoy en día entraríamos en la preocupación que manifiesta Bauman (2008, p. 33) pues “a diferencia del laberinto de los conductistas, el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje”; ello debe remitirnos a nuevas formas de significar lo que se vive, que si bien no es posible cambiar todo el sistema y los modelos económicos, desde la particularidad de los sujetos y las acciones pueden emerger nuevas posibilidades.

2.4 Políticas ‘modernizadoras’ de los noventa, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992)

Ya dentro de las políticas de Estado que derivaron en varios ámbitos nacionales, incluido en ello el rubro de educación, cabe decir que desde la década de los ochenta bajo el gobierno de Miguel de la Madrid se venían perfilando las llamadas “políticas modernizadoras” (Latapí, 2010) y que no es sino hasta entrada la década de los noventa bajo el gobierno de Carlos Salinas que se firman los acuerdos necesarios para poder seguir las reglas marcadas desde el ámbito internacional; es donde se manifiesta de forma más abierta ese tránsito del Estado Benefactor al Neoliberal.

Es así que para México se comienzan a vivir las más evidentes muestras de cambio en el ámbito educativo con las reformas educativas y reestructuraciones curriculares que actualmente siguen permeando la subjetividad de las realidades docentes, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992; siendo presidente Carlos Salinas de Gortari y secretario de educación Ernesto Zedillo Ponce de León (Latapí, 2010); además que de forma muy marcada en el contexto macrosocial se puede mencionar la entrada formal a un modelo económico neoliberal.

Entre los temas centrales del ANMEB se pueden nombrar: la federalización de la educación básica (descentralización), la renovación curricular (cambios sustanciales en los libros de texto de primaria), magisterio (demandas salariales, profesionalización, carrera magisterial), participación de la sociedad en la educación, duración del calendario escolar; siendo estas las cuestiones más discutidas y debatidas durante las negociaciones. (Latapí, 2010)

A la luz de estos cambios que ya estaban impactando el hasta entonces único nivel obligatorio de educación (la primaria), se gestaba de manera paralela la obligatoriedad de la secundaria. A la par de las modificaciones sustanciales en el plano educativo, se vivían transformaciones de orden jurídico y político; entre ellas, la modificación al artículo tercero constitucional, la reordenación de la actuación de la religión en la enseñanza privada, puesto que de acuerdo con Latapí (2010) así lo exigían las negociaciones del Tratado de Libre Comercio (TLC).

De tal manera que todas esas negociaciones siguen impactando el momento actual en la cotidianidad de las aulas con los docentes, pues a partir de la firma del ANMEB, existen las respectivas consecuencias de reforma a la educación preescolar en 2004 y la reforma de la educación secundaria en 2006, con la finalidad de articular los tres ciclos; preescolar, primaria y secundaria, en uno solo; todos como parte de la educación básica obligatoria ofrecida por el

Estado hasta este momento; ya como un Estado neoliberal; de tal forma que ha delegado gran parte de las responsabilidades que ejerció en algún momento.

Lo que de alguna forma se precisa como imprescindible es lo que Ornelas (2011) manifiesta cuando habla sobre el proyecto democrático del Sistema Educativo Mexicano, ya que la firma del ANMEB se planteó en esos términos, no obstante, lo que se requiere es:

... definir mejor, sin ambigüedades, hasta dónde y cómo se pueden conjugar los propósitos de formar a ciudadanos conscientes de su pasado histórico con las demandas de la economía abierta de contar con productores más eficientes (p. 126).

Ya que en términos de mercado y neoliberalismo, a la educación se le concibe como una mercancía que se compra y se vende al mejor postor; pero lo que está aquí en la mesa de discusión es que las reformas siguen su curso, con los procedimientos verticalistas que las han caracterizado, siendo este uno de los muchos factores por los que no se llega al cumplimiento de las metas que se plantean de inicio.

Cabe hacer mención que la reforma curricular del nivel preescolar y su obligatoriedad, así como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2006), corrió por parte del gobierno de Vicente Fox Quesada con Reyes Tamez Guerra a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP); todo ello con el discurso de las ‘competencias’, término que se traslada del ámbito empresarial al educativo, con la mira a ser competente.

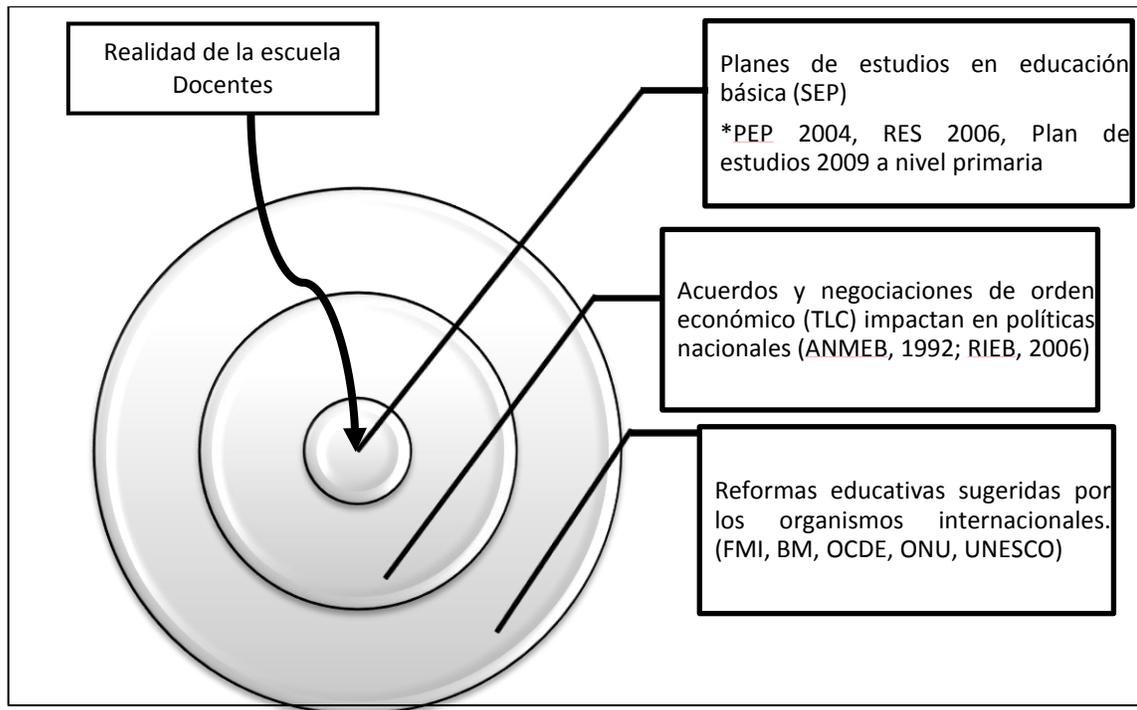
El predominio en los discursos educativos de conceptos como “calidad”, “competitividad” y “excelencia” tiene mucho que ver con (...) [la] organización de multinacionales. Tales conceptos acostumbra a tener éxito debido a que son presentados como filosofías neutrales, incontaminadas por las ideologías políticas cuando, (...) sirvieron para consolidar las posiciones más conservadoras, sobre la base de desplazar el lenguaje político del ámbito de la educación. (Torres, 2006, pp. 28-29)

Formando parte del discurso que se presenta como ‘neutral’ y sin intereses de por medio, con la bandera del avance de la educación y de la

movilidad social que supone, no obstante bajo ese maquillaje se esconde detrás todo el aparato ideológico que se manifiesta a través de documentos, acuerdos, negociaciones y demás actos que sólo sirven para legitimar lo que desde antes ya estaba dicho.

Ya que, como primer paso se puede considerar la reforma de los noventa, la firma del ANMEB, que aunque se trató de una reforma profunda del Sistema Educativo Mexicano, no ha concluido, “le falta mucho trecho” (Ornelas, 2011, p. 318).

En la actualidad continúa la serie de cambios que no han terminado de realizarse, en este caso tocando el turno nuevamente al nivel primaria, cuestión que atañe a la presente investigación en relación con los discursos que los docentes significan de frente a una reforma que era inminente pero que no deja de causar repercusiones de experiencia.



Cuadro 2.- Contexto de las reformas educativas devenidas de los años noventa en la educación mexicana (construcción propia).

En el cuadro 2 muestro de forma esquemática cómo es que las reformas educativas desde los años noventa se articulan con la intervención de los organismos internacionales que impactan en la cotidianeidad que se vive en las escuelas y que suele ser en los docentes en quienes recae gran parte de la responsabilidad de poner en función las ‘nuevas’ propuestas.

No sin mencionar que la SEP como instancia del gobierno también tiene su injerencia en relación con lo que sucede en el rubro educativo del país; sin embargo no debe perderse de vista que el contexto en que ahora nos movemos es a nivel global y que este esquema sólo representa una pequeña porción de la realidad, no obstante, son los sujetos mediante sus discursos quienes nos dan cuenta de las situaciones que en el día a día tienen que afrontar dentro de la educación.

CAPÍTULO 3

LA PUESTA EN MARCHA DE LA REFORMA 2009 EN LA PRIMARIA MEXICANA. DISCURSOS INSTITUCIONALES Y DOCENCIA

*“El trabajo del docente es constituido social e
históricamente,
y también desde un punto de vista político y
administrativo,
dentro de un determinado marco institucional.”*

José Ignacio Rivas Flores

3. LA PUESTA EN MARCHA DE LA REFORMA 2009 EN LA PRIMARIA MEXICANA. DISCURSOS INSTITUCIONALES Y DOCENCIA

Una más de las consecuencias de los cambios que se han venido dando de forma vertiginosa desde los años noventa es esta reforma en la primaria mexicana que se presenta en 2009. Impactando en el nivel y en los docentes como sujetos, aunque en el discurso se exponga de esta forma no es así, es común que en las prácticas reales se les confronte con un plan de estudios para su ejecución simplemente.

La parte cotidiana suele estar desfasada con los planteamientos de una reforma, es decir, siguiendo a Díaz Barriga (2001, p. 39) “... las nuevas ideas de la reforma tienen que amoldarse a un funcionamiento escolar con rutinas muy establecidas que a la larga terminan por impedir que la reforma camine hacia nuevos derroteros.” Las instituciones con sus sujetos podrían ir hacia una senda muy distinta de la que la reforma indique puesto que suelen ser más fuertes las inercias en que se circunscriben quienes viven la cotidianeidad en las escuelas, de manera que parafraseando a Berger y Luckmann (2008); las instituciones inciden en los actos de los sujetos, y en determinado momento lo llegan a dirigir.

Esto puede interpretarse en parte por la historicidad de la propia profesión docente pero también es digno de mencionar el hecho que el devenir de esta profesión no se puede pensar sin la evolución de la educación primaria en nuestro país, ambas como parte de la institución que hoy en día conocemos.

3.1 *Primaria y docencia en México, dos elementos fundamentales en las reformas*

La educación primaria y los docentes que han participado de ella a lo largo de la historia de la educación mexicana no pueden pensarse de forma aislada, de manera que es necesario retomar algunas cuestiones del pasado no tan inmediato para poder ubicar el problema de las reformas y las repercusiones que llegan a tener sobre los docentes sin caer en la repetición aburrida de sucesos históricos, mejor aún, siguiendo a Aguirre Lora (2005) es prudente retomar “... las diversas temporalidades en que se acotan las prácticas y los discursos sobre la formación humana, nos ubica frente a la lógica cultural que los origina; la historia es necesaria para dar esa visión de profundidad que tanto necesitamos en la educación.” (p. 8)

Es así que durante la época colonial la educación era un privilegio para la gente adinerada, los clérigos eran quienes llevaban a cabo la labor de educar a los hijos de los sectores acomodados pero cuando los estratos medios comenzaron a aumentar su poder adquisitivo aumentó con ello el hecho de recibir también instrucción, por lo que aparecen los maestros particulares no religiosos.

El mundo novohispano se vio en la necesidad de reglamentar este servicio, por lo que en el año de 1600, Gaspar Zúñiga y Acevedo, conde de Monterrey; expidió la *Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar*. (Curiel, 1981, p. 426)

A quien aprobara un examen se le otorgaba una autorización oficial para llevar a cabo la tarea de enseñar a leer, escribir y efectuar operaciones básicas.

Una vez que dio fin la guerra de Independencia, en 1821 era urgente la tarea de atención a la educación pero se vivía en un contexto de crisis económica y política, por lo que surge en esta época un sistema de enseñanza

mutua, inventado y adaptado por los ingleses Bell y Lancaster para enfrentar la falta de maestros en aquel momento, en febrero de 1822 se fundó en México la Compañía Lancasteriana.

La organización de esta escuela consiste en que el maestro, (...) alecciona previamente a los alumnos más aventajados (los monitores), los cuales transmiten después la enseñanza a los demás niños. (...) Además de los monitores hay en el aula otro funcionario importante: el inspector, que se encarga de vigilar a los monitores, de entregar y recoger de éstos los útiles de la enseñanza y de indicar al maestro los que deben ser premiados o sancionados. (Larroyo, 1983, p. 227)

De igual forma que en la época colonial, la lectura, escritura y cálculo elemental eran los componentes básicos del aprendizaje, además a través del sistema de premios y castigos es como se mantiene la disciplina. Para 1823 se funda la primera Normal Lancasteriana, dedicada a preparar a los maestros en la técnica y práctica del sistema de una manera más formal, todavía centralizado en la Ciudad de México para después extenderse a los estados de la República rápidamente.

Hacia 1870 la Compañía Lancasteriana decaía, en México se habían fijado para 1867 los grandes objetivos de la educación en las leyes orgánicas sobre este rubro, además el gobierno federal y los municipios comenzaban a sostener escuelas públicas cada vez mejores, por lo que en 1890 fue disuelta pues se consideraba que ya había cumplido con su misión (Curiel, 1981).

En tanto que iniciaron las escuelas lancasterianas en la zona central, bajío y norte del país, en el estado de Chiapas, de forma simultánea se llevó a cabo una innovación pedagógica en la enseñanza primaria, haciendo un poco de historia y siguiendo a Larroyo (1983)

Chiapas declaró su independencia el 3 de septiembre de 1821, antes que las demás provincias comprendidas en la capitania general de Guatemala. (...) el 24 de octubre se declaró Chiapas libre e independiente. (p. 235)

La República del México recién independiente estaba conformada desde territorio que hoy pertenece a Estados Unidos de Norteamérica hasta una parte de Centroamérica, por lo que el estado en cuestión no formó parte del país hasta 1829 y durante este tiempo fray Matías de Córdoba pensó en elevar los niveles de vida de los indígenas, por lo que pensó en adentrarlos en la instrucción.

Para ello llevó a cabo la enseñanza de la lectura y escritura a través de un método apoyado en el fonetismo; con éste los niños aprendían a leer y escribir fácilmente y de forma segura y rápida. Hubo gran interés en el estado por la educación del pueblo, lo que hacía falta eran profesores y en 1828 se expide un decreto para la creación de una escuela Normal que comenzó a funcionar el mismo año. Después, fray Víctor Matías Flores continuó la obra de Matías de Córdoba, apoyándose en el fonetismo pero con un sistema analítico de palabras, después de ello se crean más Normales que forman docentes en el manejo del método.

No obstante, entre los ideales principales de la independencia se involucraba el derecho de todos a la educación por lo que se comienzan a promover diversas formas de hacer llegar este derecho a la población, ya que seguía prevaleciendo la práctica de que sólo la gente pudiente se acercara a lo que ahora se convertía en un derecho y salía de ser un privilegio, la educación.

En este transcurso desfilan infinidad de nombres y personajes que se dedican a poner orden a lo que anteriormente se hallaba institucionalizado a través de los españoles que colonizaron y continuaron con tales prácticas; entre los que destacó Valentín Gómez Farías pues su principal aportación radica:

...en haber dado al Estado la importancia debida en la tarea de la educación del pueblo, haciendo intervenir al Gobierno en el control y administración de ésta, y en haber modernizado, mediante normas legislativas, las viejas instituciones docentes, ya en trance de descomposición. (Larroyo, 1983, p. 248)

Para fines del siglo XIX, en relación con la educación primaria y la docencia en nuestro país surge la Escuela Modelo de Orizaba, fundada en 1883 por Enrique Laubscher; “en ella experimentó con éxito un novedoso plan de estudios y métodos de enseñanza para la instrucción primaria, apoyada en los principios de la enseñanza objetiva” (Curiel, 1981, p. 430); se trata de un claro ejemplo de reforma educativa pero realizada desde dentro⁸, ya que quienes participaron de ella fueron pedagogos mexicanos que partieron de las necesidades intrínsecas del país y las regiones donde desarrollaron cada una de las escuelas fundadas por todo el territorio nacional durante el porfiriato, así como las escuelas Normales que se desprendieron de las fundaciones de las de enseñanza primaria.

De igual forma como transcurrió la instrucción primaria en el México colonial y recién independizado, es decir, con las adecuaciones curriculares que se precisaban para la sociedad del momento histórico, esto es, sólo era necesario aprender a leer, escribir y las operaciones básicas; para sobrevivir en ese momento, es hasta la creación de la Escuela Modelo de Orizaba que se incluyen en el plan de estudios de la enseñanza objetiva contenidos que superaban los de las ya existentes.

A partir de 1885 con la inclusión de Enrique C. Rébsamen a la Escuela Modelo se inicia la fundación de una escuela Normal que se dedicó en gran medida a preparar a los profesores en servicio para actualizar sus prácticas, de esta forma se garantizaría el hecho de poner en marcha la reforma pedagógica pues según Larroyo (1983, p. 319), “muchos de esos profesores ya eran viejos campeones de la enseñanza, instruidos y de méritos, y sin embargo, los vimos con una asiduidad asombrosa, que en mucho los honra...”, afirmó el propio Rébsamen.

⁸ Esto quiere decir que surja desde las propias necesidades de los implicados en el proceso educativo, que sean ellos mismos quienes tomen las decisiones necesarias de acuerdo a lo que consideran que les demanda la realidad que viven de forma cotidiana (Díaz Barriga, 2001; Larroyo, 1983).

Acorde con Arnaut (1998, p. 197), “las últimas tres décadas del siglo XIX se caracterizaron por la rápida transformación de la profesión docente, de ‘profesión libre’ en ‘profesión de Estado’, y por la fundación y difusión de las primeras escuelas normales ‘modernas’ del país.”

Fue en el periodo porfirista que se le dio gran impulso a la educación; Joaquín Baranda como ministro de Justicia e Instrucción Pública de 1882 a 1901 puso gran interés en mejorar la educación primaria por lo que se hizo una necesidad la fundación de una escuela Normal en la Ciudad de México, inaugurándose la Escuela Normal para Profesores el 24 de febrero de 1887; para 1888 se transformó la antigua Secundaria de Señoritas en Normal para Profesoras.

Para 1902 el plan de estudios resultaba obsoleto por lo que se modificó totalmente; “de acuerdo con el nuevo plan, la Escuela formaría dos tipos de profesores: el destinado a la escuela primaria elemental, que implicaba 4 años de estudios, y el dedicado a la escuela primaria superior, que se cursaba en seis años.” (Curiel, 1981, p. 433)

Antes de la creación de las escuelas Normales el país contó con profesores que prepararon docentes antes de la organización pedagógica de las instituciones con planes y programas de estudios orientados por el Estado.

En 1908, Justo Sierra lleva a cabo un nuevo plan de reformas entre las que se hallaba la transformación de la escuela primaria, de instructiva a educativa, ya no sólo se dedicaría a enseñar a leer, escribir y contar sino a pensar, sentir y desarrollar en el niño al hombre (Larroyo, 1983); esto sería uno de los antecedentes principales de lo que hoy conocemos y vivimos como la escuela primaria mexicana.

Ya para la época de la revolución sufre una crisis la formación de profesores debido al movimiento armado pero no deja de captar la atención que las escuelas Normales fundadas durante el porfiriato sólo benefician en mayor

medida las zonas urbanas o semiurbanas, por lo que las regiones rurales se encuentran en gran atraso y analfabetismo (Curiel, 1981).

De esta forma también se da una “...politización (...) [de la] función docente y el papel del magisterio. El Estado utiliza al magisterio como publicista político (...) y como organizador de los campesinos y obreros” (Arnaut, 1998, p. 199); es decir, los fines pedagógicos que en un principio se tenían como prioritarios para la formación de profesores se diluyen frente a las cuestiones económicas, políticas y sociales que se viven en ese pasaje histórico.

No obstante, debido a la formación de los normalistas con el régimen porfirista no hubo el éxito esperado en la transformación de su papel después de la revolución, por lo que pasado este periodo, en la década de los años veinte “...la expansión de los servicios educativos y el reclutamiento de los maestros rurales multiplicaron el contingente de maestros dispuestos a adaptarse o a asumir el nuevo papel que se les estaba asignando desde el poder público” (Arnaut, 1998, p. 199).

Los profesores normalistas del siglo XIX fueron desplazados por el magisterio rural que mediante las autoridades federales fueron asumiendo paulatinamente en pos del mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de las comunidades, hasta que con el tiempo y tras encontrarse con variedad de agentes federales, locales, administrativos y políticos con quienes compartían sus tareas extraescolares se le fue recluyendo a los muros de la escuela.

De ahí algunas de las prácticas que hasta nuestros días podemos observar y analizar en los docentes de nuestro país, que forman parte importante de su identidad como profesionales en el campo de la educación, con los rituales e inercias fuertemente arraigados, en un trabajo solitario inmerso en la institución donde laboran y en exclusiva, al interior de su aula.

Para los años veinte del siglo pasado se crea la Secretaría de Educación Pública a la que se adscriben tanto la educación primaria de México como la Normal y para estos años se acogen gratamente las corrientes pedagógicas venidas de Estados Unidos y Europa por parte de los funcionarios de la Secretaría porque consideraban que si se adaptaban a la educación mexicana por añadidura se entraría en una era de progreso, nuevamente, para ello se requerían profesores que estuvieran preparados, por lo que se pensó en una reforma a la educación normal que no se había modificado desde 1917; fue hasta 1924 cuando se comienza con esta transformación y entre los cambios que se dieron, se cuenta el transcurso de la vieja Escuela Normal de Profesores a la Escuela Nacional de Maestros; para fines de la década pierde el esplendor esta escuela y para 1931 se inicia otra crisis que es resultado de la problemática general del país (Curiel, 1981).

Hacia 1932 se expide un reglamento que refrenda el presidente Cárdenas manifestando que la educación ha de ser laica y que todas las instituciones particulares han de apegarse al cumplimiento del artículo 3º constitucional; el clero reaccionó de forma violenta hacia la Secretaría y hubo grandes agitaciones que se manifestaron bajo las posturas racionalista y socialista. Se trató de capacitar a los maestros en servicio a través de publicaciones con procedimientos a emplear en el aula y conferencias para familiarizarlos con la pedagogía socialista (Curiel, 1981).

“De 1935 a 1943 la educación primaria y, (...) el magisterio, fueron sometidos a mayores presiones políticas” (Arnaut, 1997, p. 87); debido a la creciente corporativización del Estado mexicano se plantea la disputa del control magisterial, aunque ya de algún modo unificadas las cuestiones pedagógicas tanto de la enseñanza primaria como de la Normal, ahora el interés en mayor medida era político. Después de 1943 la suerte laboral de este gremio queda ligada al sindicalismo, así adquiere la docencia carácter de profesión de Estado.

En este devenir es como afirma Arnaut (1997);

...la profesión docente fue primero, (...) un asunto de nadie, después un asunto de particulares, luego pasó a ser un asunto de los empleadores y de las corporaciones civiles y, finalmente, un asunto de Estado que progresivamente pasaba del municipio al estado y al gobierno federal. (p. 99)

En ese momento imperaba la demanda por federalizar tanto la enseñanza normal como la primaria para unificar el servicio y mejorar los sueldos de los profesores, la federalización atendía los propios intereses del sindicato pues ya intervenía en el reclutamiento, adscripciones y movilidad escalafonaria de los docentes. El sindicato comienza a constituir parte fundamental en la profesión del docente como ‘negociador’ de salarios, plazas, emplazamientos a huelga pero no demasiado en cuestiones pedagógicas; por lo que afirma Loyo (1997, p. 39) “el SNTE no tiene una tradición importante de estudio y reflexión de los problemas educativos.”

Con tales problemas se adhieren aun más, puesto que nuevamente para fines de la década de los años cincuenta está a la luz la deficiencia de la enseñanza Normal para la educación primaria que se requiere en el país, con preparación poco profesional debido a que se consideraba como la única opción de continuar estudiando, debido también a que se continuaba con esta preparación al egreso de la educación primaria, no era una carrera de profundidad en los estudios y se requería un esfuerzo mínimo para seguirlos; debido a ello fue que la profesión de maestro tenía “poco crédito social” (Arnaut, 1997).

Para resolver algunos de los problemas que se iniciaron en el sexenio del presidente López Mateos (1958-1964), se plantea la ejecución del plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria o Plan de Once Años, que reanima la profesión docente pues tiene como principal objetivo la ampliación de la cobertura de la educación primaria y con ello también la ampliación del mercado ocupacional de los profesores.

En 1959 se reforman plan y programas de estudios de la Normal que estaban vigentes desde 1945, ahora el antecedente inmediato de la enseñanza normal lo constituye el ciclo de educación secundaria.

En los años sesenta, las escuelas normales particulares y estatales se ubican en los lugares con mayor concentración urbana de los estados, el gobierno federal clausura la mitad de las normales rurales, convirtiéndolas en secundarias técnicas. Para la década de los setenta, los nuevos maestros eran cada vez más urbanos pero estaban condenados a trabajar en las zonas rurales, en las que la acción educativa no había llegado a ellas durante las décadas anteriores, los profesores no permanecían en ellas debido a su notable origen urbano y al encontrar oportunidad se movían con todo y plaza a las ciudades. (Arnaut, 1997).

Otro problema que surge durante la década de los setenta es la profesionalización de los docentes pues se ponía de manifiesto que la obtención del título de profesor de primaria era con menos años de estudio que un ingeniero, médico o abogado, ya que no se exigía para ingresar a la educación normal el certificado de bachillerato, para lo que en 1979 se crea la Universidad Pedagógica Nacional, para que los maestros en servicio consolidaran estudios de licenciatura y aumentaran su salario y ganaran puntos escalafonarios, además de la promesa de poder trasladarlos de las escuelas rurales a las urbanas y semiurbanas; por lo que se convierte con el paso del tiempo en una agencia masiva de titulación para la regularización laboral y el mejoramiento económico del magisterio en servicio (Arnaut, 1997).

Para los ochenta se siguen viviendo situaciones que involucran de forma muy marcada el vínculo entre la educación primaria y la docencia desde su formación inicial, sólo que es a fines de esta década cuando se va perfilando el país hacia una política neoliberal que sin duda impacta el ámbito de la educación y sus actores, modificando la lógica del Estado de bienestar que se venía viviendo hasta convertirse en Estado neoliberal y quitando del camino las

instituciones que en un principio se consolidaron como parte de la política mexicana.

El sistema político mexicano se puede entender como el conjunto articulado de las prácticas y relaciones de poder efectivamente vigentes en una sociedad. Es el ámbito práctico de un gobierno, pues la parte formal está compuesta por las leyes y normas. Lo deseable es que el sistema debería tender a un orden político resultante de la interrelación de sus elementos (actores e instituciones). Esto se logró, en alguna medida, aproximadamente desde 1929 hasta 1988 cuando el modelo político ya no dio más de sí, quedó agotado y se mantenía con base en reglas autoritarias (Woldenberg, 2004).

Esto justificaría el hecho del tránsito hacia el modelo neoliberal, pero es digno de poner en cuestión que se olvida de los sujetos en los diversos ámbitos, que la subjetividad y lo que éstos significan en sus espacios cotidianos quedan en último plano, de manera que impacta de forma directa en su ser y su hacer.

3.2 La reforma verticalista: Plan Nacional de Desarrollo y Programa Sectorial de Educación (2007)

Es a través de los programas sectoriales que se desprenden del Plan Nacional de Desarrollo que en México se organizan los objetivos a seguir durante un sexenio presidencial y se manifiestan por escrito para darlos a conocer, no obstante es poca la gente que se interesa en informarse para saber de qué consta cada uno de los programas, de manera que en esta parte pretendo retomar fragmentos del mismo para llevarlos a la crítica y analizar el discurso oficial.

Entre los principales retos que se manifiestan en el programa sectorial (2007-2012) se encuentran la ampliación de la cobertura en educación básica, la reducción de las inequidades de género y regionales en los servicios educativos; teniendo en cuenta que ya para el inicio de este sexenio el sistema de educación básica se encuentra constituido por el nivel preescolar, primaria y secundaria.

El sistema educativo mexicano sigue presentando deficiencias y sus síntomas se enmarcan en los altos índices de reprobación y abandono escolar, ello representa el desafío al que la administración nacional toca responder.

En el programa se dice:

El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. (Programa Sectorial de Educación 2007-2012, 2007, p. 9)

De tal manera que recae en la escuela y el profesorado gran cantidad de responsabilidad como sector en que han de desarrollarse, cuando se tiene en realidad un modelo de docente muy tradicional que está acostumbrado a trabajar sólo con la institución escolar, en donde el docente es el que sabe y el alumnado escucha y en el que además se debe creer; de tal manera que resulta complejo y a la vez impactante que desde el discurso oficial se pugne por un tipo de alumno que está muy lejos de ser alcanzado, sin embargo esto nos remite evidentemente a la justificación de que el documento ha de estar acorde con los lineamientos que desde las esferas internacionales se demandan (Torres, 2006).

Es reiterado en el lenguaje utilizado, el concepto de calidad, que tanto se ha venido empleando desde la entrada del modelo neoliberal, se contextualiza

el momento actual como la sociedad del conocimiento, en donde es competente el que genera y aplica nuevos conocimientos y como bien apunta Torres Santomé (2007), “esta nueva reorganización del trabajo y de los mercados explica la obsesión por convertir al sistema educativo en directamente dependiente del sistema productivo.” (p. 39)

Siendo en la actualidad el último fin de la educación, la inserción al mercado laboral de los educandos, para un mundo en que deben ser competentes y productivos; a esto último se orientan en gran medida las actuales reformas curriculares por las que atraviesa la educación básica mexicana y los docentes encarados a esta nueva pero constante realidad que en el devenir de su profesión no dejan de vivir. Podría decir que debido a todas las transiciones por las que ha atravesado la profesión docente, su identidad se sigue viendo trastocada y en procesos constantes instituidos e instituyentes.

En el programa sectorial se plantean seis objetivos que tienen que ver con la calidad de la educación, equidad, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, apego al artículo 3º constitucional, educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo, así como la democratización del sistema educativo; propuestos con indicadores y metas a cumplir durante el sexenio y su respectiva asignación de presupuesto; así también la proyección de estos mismos objetivos hacia 2030. En relación con el objetivo 1 que trata sobre la calidad de la educación, se plantea en torno al nivel básico la cuestión de la reforma educativa como sigue:

Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.” (Plan Sectorial de Educación, 2007, p. 23)

En cierto modo, no debió haber sido sorpresivo el hecho de la reforma que se comenzó en primaria en 2009 puesto que ya estaba plasmado de

manera oficial, sin embargo, no se justifica el hecho de la lógica que se maneja para hacer llegar formalmente la propuesta, además de considerar que el docente es el actor ausente de las reformas en la educación pues de acuerdo con Díaz Barriga (2001, p. 20), “el problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso.”

Y desde el discurso oficial se maneja la inclusión activa de los docentes frente a grupo en los procesos de revisión y adecuación (Programa Sectorial de Educación, 2007); cosa que no se ha llevado a cabo en la práctica, de los docentes se requiere un perfil que se plantea a partir de la adquisición de competencias para facilitar y promover el aprendizaje de los alumnos, cuando históricamente el docente de la educación primaria ha llevado a cabo la tarea de transmitir saberes y éste se encuentra fuertemente enrolado por la inercia de la identidad de su profesión, además que a decir de Pérez (2004, p. 143), la “...estrategia exógena del cambio provoca fundamentalmente el incremento de las tareas burocráticas de la actividad docente (...) y las fuertes resistencias de los actores, manifestadas directa o indirectamente, pero que al final provocan el fracaso de la pretendida reforma.”

De manera que en vez de insertarse en la reforma educativa, se aleja de la producción del cambio que se espera desde lo oficial, así también es importante resaltar que la cuestión de la evaluación no se encuentra ausente en el Programa Sectorial de Educación (2007) y es en gran medida aunado a la lógica de la aplicación de la prueba ENLACE (Examen Nacional de logro Académico en Centros Escolares), ligada a la promoción del docente a través de los resultados de sus alumnos por parte del programa de Carrera Magisterial, teniendo en cuenta que “...los componentes de la reforma no sólo se vinculan con los métodos y los contenidos de enseñar” (Díaz Barriga, 2001, p. 38); cumpliendo así con los lineamientos a nivel internacional sobre la rendición de cuentas, esto dado a través de sistemas de evaluación nacionales.

Como temas transversales del Programa se esbozan la evaluación, infraestructura, sistema de información, marco jurídico del sector educativo y mejora de la gestión institucional; todo ello a la par de los objetivos planteados. Asumiendo con Ángel Díaz (2001) que;

...gran parte de las reformas <<pasan>> o cruzan el trabajo de los docentes, desde la modificación de contenidos, libros de texto y organización curricular, hasta las que se refieren a la gestión y organización escolar, a la incorporación de nuevos actores o modalidades de formación, a la actualización, permanencia, condiciones laborales, jornada de trabajo, salarios e incentivos. (p. 32)

Pero no quiere decir que todo ello cobre verdadera relevancia en las prácticas que llevan a cabo en el aula, en su trabajo profesional y menos como sujetos íntegros o como personas. La implementación de planes y programas de estudio suele ser parte de políticas educativas que se encuentran frecuentemente ajenas a las necesidades y decisiones que deben cubrir y desarrollar los docentes en la práctica real.

3.3 El Plan de estudios 2009 de primaria y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), ¿a qué intereses responden?

El plan de estudios 2009 de la educación primaria mexicana da inicio en el ciclo 2008-2009 con la etapa de prueba en la que se ponen en función los programas de estudio en los grados primero, segundo, quinto y sexto, en distintas escuelas que se denominaron de pilotaje o de prueba; se dice que el “...plan de estudios recupera opiniones y observaciones de especialistas, directivos, equipos técnicos y docentes, así como algunos resultados derivados de la primera fase de la etapa de prueba.” (Plan de estudios 2009, 2009, p. 10)

Sólo que a los docentes que colaboraron de esta investigación en particular, no se les hizo partícipes de las opiniones y observaciones, de manera que siguen quedando en el anonimato los sujetos que de forma cotidiana forman parte del ámbito de la educación, en especial cuando se les considera a estos actores como fundamentales en los procesos y prácticas educativas (Gimeno, 1997; Pérez, 2004; Torres, 2000; Torres, 2006).

Uno de los elementos centrales en la puesta en función del plan de estudios 2009 es la articulación con el preescolar y la secundaria, para consolidar como un solo nivel los tres ciclos, el de la educación básica de nuestro país ofertada por el Estado. Se le llama Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), porque con esta etapa de la reforma iniciada en 2004 con el preescolar y seguida de la de secundaria en 2006; se busca la consolidación curricular a partir de la premisa de la calidad; misma que se enunció en relación con el Programa Sectorial de Educación (2007).

Desde los discursos internacionales se habla de objetivos de cobertura y calidad para la educación básica, como parte de las políticas educativas que se encuentran vigentes en el mundo, a los cuales se ha adscrito México con mayor énfasis desde los años noventa y como prueba de ello se da la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB).

Dentro del Plan de estudios 2009 se cuentan como elementos centrales para la definición del nuevo currículo cuatro elementos fundamentales; la Reforma de la educación preescolar, la de secundaria, la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los proyectos educativos (Plan de estudios 2009); todo ello acorde con el Programa sectorial.

Con el fin de orientar el desarrollo de competencias en los niños, sólo que articulando los tres ciclos para que exista entre ellos una continuidad y con

ello también articular las prácticas docentes, además de la renovación del compromiso de los actores involucrados a través de la innovación y la organización.

Al mismo tiempo, se busca;

...incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: el aprendizaje sostenido y eficiente de una segunda lengua (...); fortalecer (...) las asignaturas de Educación Física y Educación Artística y la renovación de la asignatura Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética... (Plan de estudios 2009, 2009, p. 31)

De manera que el momento actual requiere de un docente flexible, que se adapte con facilidad a los cambios pero también más preparado, ya que al incorporarse la enseñanza de una segunda lengua, el profesor ante grupo será quien lo lleve a cabo como parte de sus funciones. De lo contrario será desplazado por otros que se ajusten sin problema a la nueva lógica en que se inserta el mundo de la educación; sin dejar de lado el uso de las TIC para la enseñanza o para el aumento de la cobertura, pues como se afirma en el Plan de estudios 2009; “debido a la globalización, el manejo de las TIC es un requerimiento para el mundo laboral.” (p. 34)

Cabe aquí retomar lo que Jurjo Torres (2007) afirma:

La educación en el marco de las instituciones escolares nunca es inocente. A través de las tareas y rutinas escolares se tratan determinados temas, se presentan unas realidades al tiempo que se excluyen otras; se valoran unas actividades humanas, unos puntos de vista mientras se niegan, deforman u ocultan otros; se favorecen unas actitudes, destrezas y valores mientras otras se reprimen o desalientan. (p. 191)

Puesto que discursiva y prácticamente a través de una reforma educativa se esconde la verdadera intencionalidad de quienes la emiten, la que en este momento viven los docentes ha estado enmarcada desde los noventa en la lógica de mercado, con una visión economicista que deriva en la búsqueda de formación de un ser humano más competitivo, individualista y capaz de

acomodarse rápidamente a los cambios que son cada vez más frecuentes y hasta cierto punto más abruptos.

Todo ello como un conjunto de condiciones para que el egresado de la educación básica alcance estándares de desempeño: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Plan de estudios 2009, 2009).

Pero se debe tomar en cuenta que “el sistema educativo siempre está sometido a presiones de los distintos colectivos sociales y, en buena lógica, el éxito de tales demandas está en relación con el poder de cada uno de esos grupos. Los mismos grupos que ejercen o tratan de ejercer alguna influencia en los gobiernos y en la sociedad intentan influir en las líneas de trabajo de los centros escolares.” (Torres, 2007, p. 189)

Es evidente que el poder está dictado en la actualidad por la lógica de la racionalidad económica vista desde el modelo neoliberal, por lo que resulta preciso que los docentes encuentren espacios de oportunidad para que no se les catalogue como los ejecutores de las reformas que se trazan en espacios ajenos a su trabajo. Antes bien, pensar junto con ellos que el aula, en su cotidianeidad, sea la trinchera desde la cual surjan propuestas que no se cierren al seguimiento alienado de un plan y programas de estudio, sino desde una postura crítica llevar a cabo acciones que orienten a otros docentes y no se quede en la reproducción de un trabajo solitario (Pérez, 2004).



Imagen 2.- Docente realizando trabajo con alumno

3.3.1 El enfoque basado en competencias en la educación básica y la urgencia de la formación de capital humano

Una de las principales exigencias que plantea el contexto que vivimos en la actualidad a nivel social es el desarrollo de competencias para la vida, por lo que a la educación se le demanda ser el vehículo por el cual se alcancen tales.

Por ahora resulta un concepto muy solicitado para la educación, el de las competencias, es preciso destacar que éste tiene dos puntos de influencia, del campo de la lingüística y del mundo laboral (Díaz Barriga, 2006); por ello es de importancia subrayar el discurso acrítico con que se plantea desde los documentos como el Programa Sectorial 2007, ya que a partir de éste es que se deriva el Plan de estudios 2009, desde ellos es que en gran medida se evidencia el vínculo con el mundo del trabajo, ya que en el trasfondo de las reformas que vienen de los años noventa se halla la demanda de generar capital humano. Al docente llega un concepto diluido por los grupos de poder que desarrollan estos documentos oficiales.

Así, el Programa Sectorial (2007) asume lo siguiente;

... que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación. Esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo. (p. 23)

Primero habría que cuestionar el hecho de la participación de los docentes en la revisión de los planes y programas de estudio puesto que no ha sido así, la participación que ellos tienen acerca de la reforma es la de aplicadores o ejecutores de la misma (Díaz Barriga, 2001; Torres, 2000) y aunado a la omisión de la contribución del docente se está precisando que exista un logro educativo que se evidencie en los resultados de las evaluaciones, es decir, en las pruebas ENLACE.

De nueva cuenta es posible que se perciban las intenciones de los organismos internacionales de tipo económico y las políticas que el estado neoliberal desarrolla mediante un discurso, que de forma supuesta pretende potencializar a los sujetos a través de la educación como el motor de cambio para los países pobres.

Dentro de esta lógica se vinculan las ‘competencias para la vida’ con el ‘perfil de egreso de la educación básica’; manifiestos en el Plan de estudios de primaria (2009), justificados a través de la situación contextual de la sociedad de la información y el conocimiento con Perrenoud (1999), citado por Díaz B., al utilizar la frase de “movilizar conocimientos”; cuando mediante este autor lo importante es destacar la lucha contra el enciclopedismo en la educación (Díaz Barriga, 2006); de tal forma que se enfatiza en el plan, la flexibilidad que también aparece en el discurso y que se encuentra altamente ligada a los fines económicos que persigue la razón en que ahora se inserta la educación.

Asimismo, según el Plan de estudios 2009; “una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).” (p. 40) Se ha definido desde los planes de estudios tanto de preescolar en 2004 como de secundaria en 2006, dando cuenta que nos encontramos en un contexto totalmente al interior de la racionalidad económica y son las distintas instituciones las que argumentan por medio de sus discursos elaborados que la vía para el progreso es la educación.

Pues acorde con Torres Santomé (2007);

La educación, (...) no es la única ni principal clave de la transformación de las sociedades y, máxime, en países y economías donde las desigualdades están reforzadas por instituciones públicas y privadas en las que el poder se reparte desigualmente, por legislaciones que no asumen el principio de la igualdad de oportunidades, y por la injusta distribución en la posesión de capitales y de propiedades. (p.31)

Es decir, se trata meramente de un discurso que se utiliza de manera retórica, con pocas posibilidades de ser puesto en tela de juicio y siguiendo a Torres (2007, p. 39), “tampoco el profesorado, la mayoría de las veces, acostumbra a caer en la cuenta del verdadero papel que desempeña el Estado y las políticas (...) en todo lo relacionado con la educación.” Si bien, la manera en que los docentes asumen una postura frente a la reestructuración curricular es en gran medida acrítica, puesto que la significan como un cambio, en el mejor de los casos, necesario; pero en la manera de llevar a cabo las prácticas se cae en la reproducción de lo que anteriormente se hacía.

Es decir, se asumen en la situación como los docentes a quienes ha tocado poner a funcionar una reforma, pero sin cuestionar el trasfondo de ese discurso que los trastoca en la cotidianidad de su profesión y hacia dónde conduce esa ‘nueva’ propuesta.

Se puede por tanto afirmar que los procesos de institucionalización de las reformas educativas, sirven a quienes detentan cierto poder sobre quienes sólo ejecutan las acciones que se precisan para llevar a cabo los proyectos de nación y de mundialización que hoy en día imperan en el nuevo orden económico.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006),

Un problema básico en la aplicación de este enfoque es dilucidar su aportación en el terreno de la educación. Este planteamiento no se ha realizado, por ello, quienes dicen aplicar este enfoque en la educación tienen dificultades para presentar su significado. (p. 18)

Precisamente porque su aplicación en la educación básica se ha realizado desde un sentido acrítico, sin la participación de los actores que componen la cotidianidad de este nivel educativo puesto que no es precisamente un enfoque tan novedoso como se ha pensado. Ya que desde mediados de los ochenta se comenzó a trasladar a nuestro país al ámbito de la formación laboral técnica para la certificación de destrezas como principal

objetivo y con ello la necesidad del análisis de las tareas que debe desempeñar un técnico; por ello la dificultad de trasponerlo a una situación escolar, pues se podrá simular pero en ningún momento se llegará a una situación concreta del mundo del trabajo en condiciones reales; por lo que no constituye un planteamiento sólido el de las competencias para la educación básica (Díaz Barriga, 2006).

Continuando con Díaz Barriga (2006),

No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación. (p. 33)

Se puede decir que la discusión se encuentra en el campo de la investigación educativa, puesto que no se trata únicamente de tomar conceptos y trasladarlos para adaptarlos a cualquier ámbito. Lo que es certero es que las reformas del siglo XXI en la educación básica se están caracterizando por aludir en gran medida a la introducción de conceptos y prácticas que no son apropiadas por los sujetos de la educación, dejando de lado la posibilidad de señalar sus divergencias en relación con éstos, así se colocan los docentes frente a las reformas.

Pero lo que es un hecho es la cuestión del trabajo en el aula bajo el modelo de competencias, enunciadas en el Plan de estudios 2009; para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Con ellas se pretende lograr el perfil de egreso desarrollándose a través de las diferentes asignaturas, “procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos” (Plan de estudios de primaria, 2009, p. 41)

Dicho perfil de egreso es considerado por el discurso institucional de la SEP como muy importante en tanto que la primaria es el lazo que se articula tanto con el preescolar como con la secundaria, de tal manera que “plantea un conjunto de rasgos (...), como garantía de que podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo” (Plan de estudios de primaria, 2009, p. 42).

Las características van desde el uso del lenguaje oral y escrito, la argumentación, búsqueda de información, conocimiento y práctica de los derechos humanos y valores, hasta el uso de recursos tecnológicos y la apreciación de la dimensión estética y la expresión artística.

Es posible reconocer que los planteamientos y los alcances pretendidos son amplios, no obstante también es de importancia no olvidar lo que Jurjo Torres (2007) menciona:

La economía, las transformaciones que promueve el actual capitalismo en sus modos de funcionamiento más salvaje, una vez que los modelos de sociedad socialista casi lograron ser silenciados y ya no sirven para moderar ni disimular el auténtico rostro del capitalismo, explican en gran parte la reestructuración y reforma de los sistemas educativos y, lógicamente, el trabajo de profesoras y profesores. (p. 28)

Sería ingenuo creer que existe neutralidad en los discursos que se encumbran como claves para lograr ciertas metas en educación, es por ello que de forma reiterada se precisa en la actitud del docente la incertidumbre, puesto que cabe la posibilidad de creer que en verdad habrá una esperanza para la educación de nuestro país por parte de las instituciones, no obstante son ellos quienes tienen en su poder el verdadero cambio y no lo han percibido aún.

3.3.2 El plan de estudios de primaria y las intenciones de los organismos internacionales

Para comenzar este apartado es necesario precisar que un plan de estudios, concebido como parte del currículum que se vive o se pone en juego en un espacio escolar es un proyecto político, ideológico, social y cultural (Díaz Barriga, 1986); por lo que no sólo se trata de un documento oficial que precisa ser puesto a funcionar sino que se encuentra atravesado por infinidad de discursos y subjetividades que afectan su aplicación.

En el caso del plan de estudios 2009 de la educación primaria mexicana, se encuentra en un contexto marcado por la economía neoliberal de fines de los años ochenta, deriva a su vez del actual Programa sectorial de educación (2007), en donde se expresan diversos enfoques a los que está respondiendo de manera oficial la redacción del plan para llevar a cabo la educación básica bajo la perspectiva de las competencias.

Tanto el plan como los programas de estudio de primaria emitidos en 2009 para llevar a cabo la reforma se encuentran relacionados con tres elementos sustantivos que también se argumentan en el Plan de estudios de educación secundaria (2006): la diversidad y la interculturalidad, énfasis en el desarrollo de las competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (Plan de estudios de primaria, 2009). Se supone que estas temáticas deben ser el hilo conductor de la práctica y reflexión dentro de la escuela.

De tal forma que en la revisión del documento es posible inferir los fundamentos en que el plan de estudios de primaria se sustenta, encontrando que en los de tipo pedagógico-didácticos, es donde se ven concretadas las ideas generales del plan en los programas de estudio de cada una de las

asignaturas, así como la reiterada enunciación de la articulación de los tres ciclos educativos, el preescolar, la primaria y la secundaria, para conformar un solo nivel; a la vez que se incluyen conceptos con los que se pretende alcanzar la innovación; además de las competencias, la transversalidad, los proyectos, la evaluación por rúbricas y la actualización docente.

Entre los fundamentos sociopolíticos se desprende la participación social, que ya desde la reforma de 1993 se hacía presente, y discursivamente se manifiesta la articulación entre el Estado y la sociedad; además de comenzar a hablar sobre la necesidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo y el liderazgo directivo.

Lo que corresponde a la base filosófica del plan de estudios es posible analizarlo a través del perfil de egreso de la educación básica, ya que es a través del propio perfil expresado en el plan que se pretende un tipo específico de sujeto para un momento determinado en la sociedad; mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, con el análisis y la socialización que lleve a consolidar lo aprendido en la escuela.

Derivando todo ello en un mapa curricular en que se puede mirar la mencionada articulación de niveles, así como las asignaturas a cursar y los campos formativos en que se insertan; tales son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia.

Así es como se organiza el plan de estudios 2009 de la educación primaria mexicana y acorde con Díaz Barriga (2001); “con estos elementos se conforman las líneas generales de una reforma educativa, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla” (p. 33).

Hablando en específico de esta reforma que se da en 2009 para la educación primaria, en la que no se ven los docentes, simplemente porque no la sienten como propia pues los mecanismos para llevar a cabo una nueva propuesta curricular excluyen a estos actores de la educación. En este caso, es común que el trabajo de emisión de una reforma se lleve a cabo por un grupo de especialistas que no necesariamente es o ha sido docente de educación básica y que interpreta lo que el contexto político, social y económico de un país refleja, derivando de ello las directrices de un plan de estudios (Díaz Barriga, 2001).

Aunado a toda esta cuestión que se encuentra envuelta en el problema que imprime la reforma y sus mecanismos hacia las prácticas cotidianas de los docentes también se halla una cuestión más que es digna de mencionar, pues como ya lo he comentado, el plan de estudios sólo es una parte de todo el entramado que se teje en la institución escolar pero que a su vez refleja el tejido social; no obstante las innovaciones que ya estaban contempladas desde las respectivas reformas a preescolar y secundaria, lo que se retoma de la reforma del 93, ahora también es imperioso el hecho que los docentes articulen las prácticas marcadas bajo una metodología de proyectos.

Misma que requiere ser aplicada en articulación con lo que he mencionado sobre las competencias pero nuevamente sin la explicitación teórica o metodológica y se evidencia a través de las actividades que plasmadas en los programas de estudio y los libros de texto gratuitos que reciben los alumnos por parte de la SEP; asimismo en el Plan de estudios de primaria (2009) únicamente se enuncia de la siguiente forma:

En la definición del nuevo currículo para educación primaria se consideraron cuatro elementos sustanciales: la Reforma de Educación Preescolar, la Reforma de Educación Secundaria, la innovación de la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos. (p. 27)

Infiero con ello que se pretende acercar a situaciones reales el aprendizaje de los alumnos, no obstante con las competencias ya se le insertaba al docente en la lógica de movilizar conocimientos sólo que ahora bajo un método que no conoce y que en los materiales que se les proporcionan tampoco aparece algo que guíe el camino en que ahora transite.

Por ello importa que no se pierda de vista cuando Jurjo Torres (2007) dice que; “... son los organismos económicos de carácter mundialista los que también financian la construcción de discursos acordes con sus intereses privados y de explotación...” (p. 21).

Es así que se modifican las acciones desde los discursos a nivel oficial pero es importante resaltar que no por ello determinan las acciones de los sujetos en las prácticas cotidianas, sólo que como parte de un gremio, la docencia ha construido su propia ideología a partir de lo que se hacen llegar por medio de la Secretaría de Educación Pública.

Por ello, siguiendo a Torres Santomé (2006), es que; “las inadecuadas metodologías empleadas, la corta duración de los cursillos y los ínfimos niveles de exigencia hacen que filosofías educativas muy ricas y valiosas acaben reducidas a un conjunto de palabras vacía” (p. 45).

Perdiendo así el verdadero sentido que se debió imprimir en el desarrollo del método de proyectos a través de Kilpatrick como principal iniciador, en un contexto que requería atender ciertas problemáticas, así como lo que ya mencioné sobre las competencias en el mundo laboral; por lo que de nueva cuenta se evidencia la mirada acrítica y laxa de los materiales con los que se pretende trabajar el docente de primaria, editados por la institución que nos acerca a la educación básica en México, la SEP.

Existe sin duda a través de un plan de estudios y de lo que emana de éste, llámense programas de estudio, libros de texto, prácticas diversas; toda

una carga que lo último que pretende es ser neutra, la educación y los fines que ésta persigue siempre tienen una intencionalidad y la que ahora se evidencia de manera implícita es la generación de capital humano como parte también del discurso político, social, económico e ideológico en que está inserto nuestro país en este momento histórico.

En este sentido, es posible afirmar que la intención a nivel del discurso no se encuentra en sintonía con los intereses de los docentes y el contexto institucional en que se inscriben, de tal manera que se genera descontento, resistencia, confusión, etc., que se ve reflejado en el nivel de compromiso hacia el trabajo con sus alumnos.



Cuadro 3.- Fundamentos de la reforma 2009. En este esquema presento de forma sintética los elementos fundamentales de la reforma curricular con la que actualmente trabajan los docentes de educación básica (construcción propia).

CAPÍTULO 4

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA REFORMA 2009

“Los docentes enfrentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas, así como una sobrecarga de innovaciones y reformas; por eso importa que trabajen y planzen más con sus colegas, que compartan y elaboren juntos su saber hacer, en vez de dar respuesta a las exigencias cada uno individualmente”.

Michael Fullan y Andy Hargreaves

4. EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA REFORMA 2009

Los procesos de reforma en la educación, vienen acompañados no sólo de las reestructuraciones en el currículum formal; es decir, en los planes y programas de estudios que en el caso de México se emiten a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino de una serie de cambios que atraviesan el plano de la escuela como institución a la que se hallan adscritos tanto directivos como docentes con los alumnos y padres de familia que integran la comunidad con que se constituye un cierto tipo de cultura escolar, en palabras de Pérez (2004) el cruce de culturas que se teje en una realidad cotidiana inserta en el contexto neoliberal.

Y tal realidad la viven los docentes en el espacio escolar, de manera que sin olvidar el método que guía la presente investigación, es preciso destacar que;

... la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida. (Van Manen, 2003, p. 28)

Por ello la importancia de resaltar esta realidad actual por la que atraviesan los docentes de la educación primaria en México, ya que permeada la educación desde la esfera económica en mayor medida, “las instituciones escolares entran aceleradamente en crisis en estos escenarios de la globalización debido a que tanto su nacimiento como su desarrollo institucional se corresponden con un mundo diferente cuyas verdades no eran disputadas y puestas en cuestión con tanta facilidad” (Torres Santomé, 2006, pp. 11-12) como ahora sucede; el carácter de la escuela como institución de gran credibilidad se ha ido perdiendo en la medida que están también cambiando las

formas de enseñanza, así también la figura del docente se ha tenido que ir adaptando a las innovaciones que vienen con las reformas.

Cierto es que, en palabras de Pérez (2004), cuando se alude en carácter de docente menciona:

Parecemos carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, (...) nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas. (...) Los docentes y estudiantes, (...) acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional. (...) tampoco las fuerzas sociales presionan y promueven el cambio educativo de la institución escolar porque son otros los propósitos y preocupaciones prioritarias en la vida económica de la sociedad neoliberal... (p. 11)

De tal manera que las fuerzas de la institución suelen ser mucho más resistentes que las que el propio docente quisiera poner en movimiento, esto es, frente a la dinámica que promueve la escuela, el profesor únicamente se coloca en el sitio donde se pueda, donde se cumpla con la normatividad, aunque ello deje de lado la función que supone el acto educativo; la de proponer e innovar desde el propio docente.

Como prueba de ello presento las palabras que un docente menciona sobre la necesidad de un cambio curricular; dice:

“Ay, pues tal vez no porque es lo mismo, como dicen, es nuestro mismo programa del 93 y haciéndole reformas (...) al final de cuentas (...) es para enseñar lo mismo, para que llegues a los mismos objetivos (...), pero yo siento que a lo mejor no, no era necesario (...) Estamos cumpliendo con ello (...); por eso te digo que pienso que no era necesario.” Docente 4

No hay afinidad con las reformas porque en cierto modo les son ajenas pero insertos en una lógica institucional han de estar apegados al cumplimiento de la normatividad que ésta les exige, entre lo que se encuentra el acatamiento

de programas, objetivos y contenidos; de tal forma que en el comentario que realiza hay muestra de tal cumplimiento pero sin la movilización de estructuras que está significando personal e institucionalmente una reforma educativa.

Al respecto de las instituciones, Berger y Luckmann (2008, p. 74) mencionan que “... por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada...”; y la dirección que está determinada desde el inicio es la de aplicar la reforma 2009 para los docentes de una primaria del Municipio de Ecatepec como sujetos de esta investigación pero que a nivel nacional también estaría poniéndose a funcionar en la mayoría de los estados del país; cabe por ello hacer mención sobre la particularidad de este caso, ya que me centro de manera específica en lo que de forma subjetiva viven los docentes durante el proceso que se da con esta reforma, sin dejar de lado el entorno contextual que abriga la realidad de estos sujetos que prestan sus voces para interpretar desde su escenario.



Imagen 3.- Docente dirigiendo ceremonia cívica

4.1 Implicaciones del docente en el cambio curricular

Para abordar este apartado es preciso ubicar el tipo de implicaciones que se hallan cuando existe un proceso de cambio curricular. Primeramente al hablar de cambio curricular me remito a un cambio en relación con todos los contenidos de un currículum en lo formal; es decir, en cuanto a la reestructuración o creación de planes y programas de estudios que conformen la guía a seguir para impartirse por medio de temas ordenados de forma lógica y coherente en un espacio escolar; aunque ello no implique que al cambiar de contenidos se cambie de prácticas y discursos de quienes participan en un proceso educativo que atraviese por una reforma, refiriéndome específicamente a los docentes, puesto que como lo menciona la SEP (2009), son los agentes fundamentales en la intervención educativa.

Al respecto de ello, también Carlos Ornelas (2011) coincide con lo que afirma la SEP, pues menciona que “el maestro es el agente principal de la educación, es el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar” (p. 131); de modo que sin la figura del docente sería casi imposible pensar la acción educativa en la escuela.

De tal forma que como he reiterado, es en los docentes en quienes recae la mayor responsabilidad en torno a la tarea educativa, se da por entendido que sean ellos los que deban saber sobre la reforma todo lo necesario para trabajar en las aulas aplicándola, pero lo que sucede es que no se logran reconocer en ella porque no se sienten parte de un proyecto que ha venido de fuera.

De acuerdo con Rosa María Torres (2000), “... la reforma educativa en la región se ha caracterizado por una serie de rasgos más o menos reconocibles: reformas ‘desde afuera’ y ‘desde arriba’, elitistas, tecnocráticas, homogeneizantes, sectoriales e intraescolares (...) parciales y sin visión

sistemática, esporádicas, inconclusas.” (pp. 2-3) Es a través de sus significaciones discursivas que los docentes emiten lo que viven, desde lo particular, cómo lo perciben, cómo se constituye en su vida cotidiana.

De acuerdo con Granja (2002);

Los entramados de significación que dan vida al mundo social son susceptibles de ser rastreados a través de diversos referentes: producciones culturales en sentido amplio, prácticas sociales de la vida privada y pública, rituales de institución de diversos órdenes y expresiones, redes de relaciones entre sujetos, etc. (p. 236)

Para este caso se toman como referente los discursos que emiten los docentes en torno a la cotidianidad en que se han visto insertos desde la puesta en marcha de la reforma educativa 2009.

Así, siguiendo a Van Dijk (2000, 24), “...el estudio del discurso no puede simplemente identificarse con el análisis de la conversación espontánea, y tampoco con el lenguaje oral: muchos géneros combinan el monólogo y el diálogo, partes escritas y habladas, y pueden ser más o menos espontáneos.” Es decir, la situación de los docentes en el marco de la reforma plantea en ellos la necesidad de búsqueda y movimiento como profesionales de la educación, los pone en juego en su acontecer diario y eso mismo los lleva a manifestar a través de acciones, palabras o estrategias las distintas maneras que reflejan lo que son como sujetos.

Cabe por ello resaltar que las implicaciones que los docentes tienen con la RIEB 2009, no son sólo pedagógicas y didácticas, sino que en el sentido amplio de entender al currículum como proyecto político-ideológico (Díaz Barriga, 1986). Se ven atravesadas diversas cuestiones que transitan entre lo social, lo institucional y lo personal.

De tal manera que en el orden discursivo expresado por los docentes que manifiestan las implicaciones que en su devenir cotidiano transcurren como

parte de la realidad que viven, y precisando con lo que Van Dijk (2003) afirma; “el discurso se define con frecuencia como un acontecimiento comunicativo que sucede en una situación social, presenta un escenario, tiene participantes que desempeñan distintos roles, determina unas acciones, etc.” (p. 171).

Asimismo es que en esas implicaciones se vislumbra un todo articulado; es decir, la particularidad de los sujetos concretos de esta investigación se encuentra amarrada con la generalidad del contexto político, económico, social y cultural del siglo XXI.

En donde existen mediaciones por parte de otros actores e instituciones propias del escenario educativo, mismo que es reflejo de lo que acontece a nivel social; pudiendo entonces afirmar que “... el discurso educativo puede definir el proceso social de la educación” (Van Dijk, 2000a, p. 48).

Dando cuenta que la educación vista desde un sentido amplio implica situaciones de diverso orden; desde lo social, político, económico, personal, profesional, etc., en conjunción con los sujetos e instituciones que subsisten intersubjetivamente en ella, significando y resignificando sus prácticas y discursos.

4.2 Discursos y significaciones de los docentes durante el proceso de cambio; de la confusión y preocupación al compromiso

En este apartado busco significar lo que de forma cotidiana (Berger y Luckmann, 2008) los docentes vivieron durante el proceso de la reforma 2009 mediante lo que ellos mismos manifestaron a través de una entrevista semiestructurada, en torno a la situación que atravesaron desde el primer

momento en que se echó a andar la reforma de la educación primaria en México.

Para ello es necesario resaltar que el espacio escolar se coloca como un sitio político-social en donde surgen discursos que se pueden evidenciar a través de objetos y actos de significación⁹ (Buenfil, 1993). Mismos que abren la coyuntura para la construcción de nuevas concepciones e identidades en torno a una situación específica; que en este caso remite a la RIEB 2009.

De manera que las creencias, juicios, valores, saberes, supuestos y prefiguraciones de los sujetos (Sañudo, 2006) constituyen la base para la configuración de significaciones que manifiestan en sus discursos. En este caso, lo que se toma para analizar los discursos, es lo manifiesto a partir del lenguaje en torno a la reforma, tomando en cuenta que éste no es un medio neutro de reflexión (Passeggi y De Souza, 2010), para su articulación con las notas de campo en las cuestiones de prácticas específicas y de orden simbólico.

El análisis que realizo en torno al discurso de los docentes en el contexto de la reforma curricular 2009 es trazado a partir de la posición en la que se hallan frente a la nueva forma de concebir sus prácticas, a la luz de un nuevo plan de estudios, cuál sería ahora la manera en que deberían configurar su ser docente, cómo hacer para apropiarse de un discurso que está presentándose súbitamente ante ellos y frente a las lógicas de organización que impone el proceso de reforma, así como las de su propia institución educativa.

Así es como desde la mirada fenomenológica (Taylor y Bogdan, 1996) ubico la situación problemática que trae consigo la llegada de la RIEB 2009 con la carga discursiva en torno a las competencias y el método de proyectos que

⁹ Entendiendo por actos de significación, las construcciones simbólicas que desarrollan los sujetos en su actuar y vivir cotidiano (Buenfil, 2002; Granja, 2002).

van en sintonía con los requerimientos de los organismos internacionales acerca de la producción de ‘capital humano’.

No obstante, en el devenir institucional, la realidad no es la que se proyecta por medio de los planes y programas de estudio, incluso la dinámica que se crea con la preparación a los docentes refleja las contradicciones entre los proyectos de Estado y personales/profesionales de los docentes.

Sin embargo, la investigación fenomenológica (Berger y Luckmann, 2008; Taylor y Bogdan, 1996) brinda la necesaria cercanía en este proceso de reforma hacia los sujetos en su vida cotidiana¹⁰, pues congruentemente con Piña Osorio (1998, p. 64);

La vida cotidiana tiene vital importancia en el rumbo de los acontecimientos sociales. Los grandes cambios sólo son posibles si se modifican las pequeñas cosas de la vida. Lo estructural no se expresa fuera de la particularidad, sino que tiene su espejo en la vida cotidiana.

Dado que en la naturalidad que supone esa vida es como se busca la posibilidad de develar los sentidos y significados que se construyen en tal realidad.

De manera que para el análisis de los discursos de los docentes retomo la propuesta de Van Dijk (2003) del triángulo Discurso-Cognición-Sociedad, ya que se encuentra estrechamente ligado con la comprensión del contexto de la sociología del conocimiento, utilizando al lenguaje como vehículo esencial para construir socialmente la realidad, además que en tal realidad intervienen tanto las instituciones como los sujetos.

¹⁰ De la misma manera en que el propio Van Manen (2003) afirma; “en la investigación fenomenológica, lo más importante es el significado de la experiencia vivida. (...) trata de tomar <<prestadas>> las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquéllas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas.” (p. 80) Es así como a través del discurso de los docentes se ha podido recuperar el significado que guía el curso de las acciones que ponen en función.

De este modo, el discurso expresado en gran parte por el lenguaje evidencia en mayor medida el contexto; la sociedad se expresa a través de las instituciones que la componen y la cognición es el lazo entre lo social y personal; deviniendo así en la dialéctica del triángulo y los elementos fenomenológicos la posibilidad de desentrañar las significaciones que los sujetos han construido.

Tejiendo así un entramado en el que hay nudos y tensiones, asumiendo que las condiciones reales apuntan a que es el docente el que carga con la hiperresponsabilización de la tarea a realizar (Gimeno, 1997); ubicando como principales significaciones (Sañudo, 2006) ciertas categorías que se evocan a partir de la interpretación del discurso y del triángulo esbozado por Van Dijk (2000a, 2003), tales como la identidad del docente (Hargreaves, 1998), la ideología (Reboul, 1980) y el poder (Foucault, 2002); insertos en el espacio micropolítico de la escuela (Bardisa, 1997), todo ello al interior de una cultura escolar (Bertely, 2007; Gimeno, 1997; Pérez, 2004).

Construyo basándome en la propuesta de Van Dijk (2000a, 2003) un cuadro en el que realizo el vaciado de información para ubicar los discursos de los docentes, pues siguiendo a Passeggi y De Souza (2010), “deben ser usadas tablas para visualizar mejor los datos y utilizar recursos tipográficos para destacar ésta o aquella categoría de elementos que interese a la investigación” (pp. 123-124)

De tal forma que en articulación con conceptos de fenomenología se develan las categorías que menciono acerca del discurso pero además encuentro un vínculo totalmente ligado a los afectos (Bolívar et al., 2001; Marchesi, 2008) y la ética (Marchesi, 2008) de los docentes.

Primeramente ubico a partir de ese análisis la visión de totalidad que implica observar el contexto de los sujetos a través de la realidad que viven en torno a la reforma educativa, donde convergen los discursos internacionales

con los nacionales, todos ellos ubicados en la globalización, plagado todo de la visión económica del neoliberalismo, que bien puede resumirse en lo que Zygmunt Bauman (2008) comenta:

Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se le concibió en el umbral de la larga historia de la civilización; hoy está en tela de juicio lo *invariable* de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis. (p. 27)

Puesto que toda esta situación contextual impacta en el terreno de la educación y por tanto en los sujetos que ahí se encuentran; es también que en el capítulo 3 abordé lo relacionado con los discursos institucionales que se ven modificados sin duda alguna por lo exterior, dando así cuenta de la totalidad en que también el docente ha construido a lo largo de la historia de su profesión (Arnaut, 1997) una serie de discursos que los han llevado a forjar su identidad.



Imagen 4.- Docente en clase de educación física

4.2.1 Identidad y significado de ser docente en la cultura escolar

La identidad de los docentes se va erigiendo desde lo personal hasta lo profesional puesto que traen tras de sí una historia en la que se mueven a partir de su formación inicial y está en continuo movimiento durante su labor profesional, de tal forma que como Citlali Aguilar (1985) lo dice:

...el trabajo [de los maestros] no está del todo dado, por el contrario, en su devenir cotidiano actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento. Ese mundo lo componen y lo construyen los sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales. (p. 87)

Así, cuando comentan acerca del lo que significa para ellos ser docente esto es lo que dicen:

“... para mí tiene una proyección muy amplia, (...) al transcurso de la experiencia, la docencia explica como una proyección muy grande en los niños, que uno realmente los apoye, los ayude pues a salir adelante en diferentes etapas que tienen...” Docente 1

“... para mí es un trabajador que se dedica con cariño a, a explicar, a trabajar con los niños...” Docente 6

Manifestando a través de estos comentarios uno de los signos que identifican su trabajo, es decir, los alumnos. Y a través del comentario siguiente una identificación personal con parte de la historia de vida.

“... para mí significa mucho porque yo desde chiquita siento que ya traía esa, esa profesión...” Docente 4

A la vez que estos comentarios se acompañan de la decisión o elección de ser docentes;

“No, no tenía pensado. Pues es que diríamos las circunstancias en ese momento, familiares, para estas proyecciones de preparación, esa era la opción más viable, porque terminando la secundaria nos pasábamos directamente a la Normal y si corría uno con suerte que se quedaba, pues ya sabíamos que al término daban la plaza, que era prácticamente como una línea segura de trabajo...” Docente 1

Que como se vio en el capítulo 3 acerca de la historia de la profesión docente, se forjó a través de luchas pero algunas de sus conquistas estriban en la cuestión laboral, que por un tiempo se puede considerar, brindaba seguridad laboral y se trataba de una educación poco costosa para las familias de bajos ingresos y con seguridad para el futuro.

“... pues en realidad no era que yo decidiera, las oportunidades para entrar a una escuela superior eran muy difíciles; en mi caso pues yo presenté exámenes en la UNAM, en el Poli, en la UAM; entonces (...) en ninguna me quedé, entonces (...) yo quería seguir estudiando. (...) para mí fue muy difícil estudiar la Normal porque aparte trabajaba, entonces no estaba al 100% segura, en realidad el ser ya maestra (...) ya fue sobre la práctica...” Docente 2

Este discurso presenta parte de la realidad que actualmente se vive en la educación superior, este sujeto tiene menos de diez años de servicio, por lo que ha vivido, a diferencia del Docente 1, una inserción al campo laboral que demanda mayor nivel de preparación, por lo que mientras para el primer sujeto hay cierto convencimiento por la profesión y las oportunidades que brinda, para éste se trata de otra opción para continuar estudiando y en convencimiento por la docencia viene después.

“Yo creo que la primera idea era no ser profesor porque mis papás eran profesores pero lo primero que recuerdo es que eran las comodidades (...) tal vez del trabajo del profesor, que era trabajar poco tiempo y tener libres las tardes, al igual que los hijos o las vacaciones al igual que los hijos; esa fue como, (...) el primer recuerdo que me viene y también el hecho de que como quiera tenías un sueldo seguro también, esa es la primera parte que recuerdo de esa decisión...” Docente 3

Este discurso manifiesta parte de su historicidad, en donde la tradición familiar pesa y suele determinar el curso de la vida los sujetos; o bien, con el siguiente fragmento de testimonio se observa otra parte que también determina la identidad de la profesión docente, lo que concierne a la vocación.

“...desde chica yo anhelaba ser y pues a final de cuentas no tuve, no, no me llamó la atención ninguna otra que dijera ay estaba entre esto, entre aquello o que ser doctora o que ser, no nunca pensé en otra mas que en esta, en esta profesión.” Docente 4

Lo coincidente en estos discursos radica en la evocación a las situaciones personales por las que han atravesado los docentes para llegar a la profesión, que van desde la propia decisión con conocimiento de causa, la tradición familiar, la vocación, la necesidad de continuar con una carrera profesional, etc.; lo que es notable para destacar es la variedad de razones por las que han llegado los profesores a la docencia. Dando así cuenta de la complejidad que entraña recoger el discurso hablado de estos sujetos para interpretarlo y comprender el por qué de sus actos de significación, para muestra estos otros dos.

“Porque no tenía de otra, sinceramente yo me casé muy joven entonces pues la única oportunidad que tenía pues era estudiar esa carrera; estudié unos semestres psicología pero me di cuenta que no era lo mío y entonces dije: pues ya no puedo estar cambiando de escuelas a estas

alturas entonces pues inicié a lo que es la carrera, licenciatura en ciencias de la educación y pues me pareció interesante pero ahora sí siento, siento que no es lo mío porque hay muchas situaciones que no, no me parecen en el sistema...” Docente 5

“... pues a mí porque me gusta, me gusta trabajar con los niños. (...) Y yo me di cuenta de esto porque resulta que yo me gané una beca, cuando yo estaba en la secundaria (...) en una escuela particular, esa escuela (...) tenía Normal y (...), me la gané por mis calificaciones y, (...) que si yo deseaba estudiar, continuar con la preparatoria o continuar con la Normal, yo pues en realidad yo no sabía lo que era la Normal, (...) y ya entrando al primer año me fui dando cuenta con las prácticas (...); ya me fue gustando, me fue gustando y pues ya con mayor razón, yo terminé gustosa, gustosa de haber hecho esa carrera.” Docente 6

Considerando con estos fragmentos de las historias de vida de cada uno de los sujetos de investigación que las intuiciones como parte también de una cultura forman una porción importante en la vida de las personas, además de encontrar presente en determinado momento las tradiciones, tanto familiares como relativas a las profesiones y el género, puesto que en algunos lapsos del devenir de los sujetos en su historicidad existen situaciones que los orillan a resolver por ciertas decisiones y no por otras; considerando además que los docentes son pieza clave de todo proceso educativo

Reconociendo así también las individualidades que se entrelazan en la complejidad de la escuela para conformar el tejido de la cultura escolar en la que habitan las identidades de quienes se han insertado en la labor docente, con sueños cumplidos e incumplidos y realidades satisfechas e insatisfechas; en un juego dialéctico de discursos que se cruzan pero que llegan a aterrizar en un trabajo en el que convergen diversos discursos.

Además de considerar el hecho de la presencia de las instituciones como parte fundamental en esa construcción de la identidad, ya que la familia forma parte importante en esa deconstrucción personal que refleja a mediano o largo plazo en la profesional pero que finalmente resulta el proyecto de vida de los docentes que a su vez transcurren por sus instituciones educativas formadoras en las que, no necesariamente se hacen de las herramientas necesarias para desempeñarse en la labor profesional.

Encontrando entonces que “las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo” (Hargreaves, 1998, p. 190). Esto debido a que en el orden simbólico que brinda la cultura es posible hallar significados con posibilidad de compartir porque la educación es un proceso social desde el cual se viven y apropian prácticas que conducen a los sujetos a identificarse al interior de ellas.

Es así que evocando la propia significación de la tarea de educar de los docentes encuentro la potenciación a través de la institución escolar hacia el futuro de los sujetos. No obstante Bauman (2008) ha mencionado que en la actualidad esto ha dejado de ser así, debido a la ‘modernidad líquida’ en que nos encontramos inmersos; no sin olvidar que el trabajo en la institución educativa remite a la apropiación de ciertas características en el orden colectivo, por ello, de acuerdo con Bolívar et al. (2001); “... la propia práctica escolar es un espacio vital, un lugar con una historia, que ha configurado su cultura escolar” (p. 65).

Y en esa cultura y el tejido que se hace de la misma se pueden vislumbrar a través de los discursos realidades que suelen ser poco gratas para el sentido social que supone esa tarea de educar, puesto que los docentes comentan acerca de la libertad en el trabajo al interior de la institución como sigue:

“... hago lo que quiero (ríe); no tengo tanto de que, ay acuérdate de esto no, yo trabajo con ellos y puedes hacer, llamar a los padres de familia, platicar con ellos, te permiten lo que tú quieras hacer, lo que tú necesites.” Docente 4

“... ahorita que hay un cambio de directivo pues no, ha habido una imposición, por lo regular sí se nos permite, se nos exige la planeación, pero el hecho ya para impartir la clase, uno tiene la libertad (...), pues de ahondar en esos contenidos o en esos temas que los niños realmente son más básicos para ellos, de la manera en que uno lo considere pues más apropiado. Docente 1

“Sí, (...) yo creo que eso también haría falta que, (...) ellos [se refiere a directivos de supervisión y dirección escolar] se preocuparan más por cómo se está dando la enseñanza dentro del plantel porque sí, sí tenemos esa libertad de hacer y deshacer a nuestra manera, que a final de cuentas, a ellos lo que les interesa es que los niños saquen un 10 en el examen porque a eso se reditúan ellos no, a que los niños tengan un, una calificación alta para que ellos puedan justificar que efectivamente la escuela está funcionando bien; pero yo siempre he pensado que probablemente nos equivocamos en las prácticas a veces, cómo enseñamos no, (...) que lo mejor sería (...) que alguien que realmente esté preparado (...) entre a la clase y que diga, bueno sí está bien esta manera de actuar o, (...) a lo mejor no por ahí no estás atrayendo la atención de los niños, porque también es sano que te digan en qué te equivocas, (...) nos dejan hacer y deshacer, si trabajas o no trabajas pues ellos nunca se enteran.” Docente 2

“... yo creo que depende mucho de la institución, del lugar, de las personas que están alrededor de ti, en este caso los profesores, el director, el supervisor; (...). Por ejemplo, yo en esta escuela, (...) no siento (...), esa libertad y (...), ese compromiso también del directivo que

está; en la tarde es distinto, la directora es más respetuosa de lo que haces pero tampoco es desobligada no, o sea sí está al pendiente de lo que tú estás haciendo y la supervisora igual, también o sea, son personas de alguna manera que cumplen una función y que dependiendo de esa función también repercute en lo que tú realizas y en la libertad que puedes tener para hacer las actividades que tú creas pertinentes o no (...); bueno tanto tú ya como de la escuela en general o del grupo en específico, depende mucho de eso.” Docente 3

De alguna forma, siguiendo a Pérez (2004, pp. 167-168) “se confunde la identidad personal con el aislamiento (...) aun cuando una vez cerrada la puerta del aula la mayoría de los docentes, vacíos de originalidad e identidad creativa, repitan y reproduzcan modelos ajenos...”; modelos que pudieron haber copiado de su propia experiencia como alumnos o como docentes, eso no lo sabremos debido al anonimato que el salón de clases hace que guarde, además de contar con el escudo de libertad en el claustro áulico donde solamente saben lo que sucede, los alumnos y el docente; en realidad no se sabe a ciencia cierta si se está aplicando la reforma 2009.

Aunque de forma burocrática existe la indicación de que así se haga y durante las reuniones de trayecto formativo tratan la mayoría de ellos, utilizar los conceptos recién salidos de su empaque para demostrar que ya los ponen en práctica, no sin forzar las situaciones del tan nombrado trabajo cooperativo al que se alude en todo momento deben hacer uso de él, incluso forzando situaciones entre los compañeros profesores porque la costumbre es trabajar en solitario, con un disfraz enfático del trabajo con los niños y para los niños.

Así, siguiendo a Fullan y Hargreaves (2001, p. 33);

El problema del aislamiento tiene raíces profundas. La arquitectura a menudo lo favorece, los horarios y la sobrecarga lo refuerzan, y la historia lo legitima. (...) Simplemente no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los

docentes cooperen, aprendan los unos de los otros y mejoren su profesionalismo como comunidad.

Se trata entonces de un fragmento más de la identidad de los docentes, como sujetos de la educación, la justificación de ser solitarios en su trabajo está basada en la etiqueta de autonomía y el repetido énfasis del trabajo con los niños, todo esto a su vez legitimado por la institución educativa puesto que a lo largo de su historia la situación de aislamiento ha sido una constante, no sin mencionar el hecho de que como asiente Bardisa (1997, p. 35), “el claustro de profesores es la guardia pretoriana...”, el aula es el espacio sagrado en que el docente y sus alumnos son los únicos que actúan en comunión.

No obstante, siguiendo a Fullan y Hargreaves (2001);

El aislamiento tienen una doble consecuencia: todas las grandes cosas que los docentes hacen o harían individualmente y que pasan inadvertidas, y todas las cosas malas que hacen y se dejan pasar sin corregir. (p. 38)

Si bien el aislamiento es una característica que comparten varios docentes, tal como lo afirman Fullan y Hargreaves (2001), no obstante perjudica el proceso educativo al no haber posibilidad de perfeccionar una buena práctica y de omitir las malas, de algún modo, lo deseable dentro de la profesión del docente es que exista algún aprendizaje en los alumnos.

En la complejidad que entraña el hecho de escuchar a los sujetos es la que remite a la interpretación de sus actos y de sus palabras en sentido dialéctico. Es importante destacar que la identidad del docente al interior de cierta cultura escolar se ve impactada en la medida en que suceden cambios en el entorno, es decir, una reforma supone la movilización de estructuras tanto institucionales como personales en los sujetos.

De manera que se dan rupturas que pueden verse desde distintas dimensiones debido a las fuerzas que se dan entre la dinámica con que puede venir la reestructuración curricular (que en un momento dado afecta los aspectos cotidianos de la cultura escolar si se conceptualiza ampliamente el

currículum) y las propias de las resistencias de los docentes, o en el mejor de los casos la aceptación del impulso que deviene de lo nuevo; no sin olvidar que todo ello está permeado del contexto macrosocial y político en que la economía es quien se encuentra en la actualidad dictando las reglas de quien pretende estar en el escenario educativo.

Todo ello entraña en el fondo discursos subjetivos que se expresan en el orden simbólico del lenguaje (Berger y Luckmann, 2008) para la comprensión de la vida cotidiana; asimismo expresada a través del lenguaje en sentido amplio, se halla la ideología (Reboul, 1980), determinando ésta el sentido de nuestras palabras en contexto; ya que es la vía más corta para expresar lo que de modo legítimo se asume.

4.2.2 Entre la imposición y las inercias: la Ideología del docente

De ahí que se articule estrechamente la ideología con el poder, precisamente es a partir del lenguaje que “la ideología legitima la violencia cuando el poder tiene que recurrir a ella, haciéndola aparecer como derecho, como necesidad, como razón de Estado, (...) disimulando su carácter de violencia” (Reboul, 1980, p. 34).

Esto también nos remite a la situación en que se colocan algunos de los docentes frente al proceso de reforma aunado al cambio de dirección en el centro de trabajo, en primer lugar porque la llegada de la reforma se está viviendo como un ejercicio de violencia, venido desde la Secretaría de Educación Pública como instancia inmediata a la que se remiten los docentes, no sin resaltar que se trata precisamente de una política de Estado que se encuentra señalada desde los Organismos Internacionales del plano económico pero que los docentes únicamente asumen a través de la lógica y los mecanismos en que les hacen llegar la información, siendo pocos los que

cuestionan. Y en segundo lugar, porque en los cursos de trayecto formativo a los que asistí con los profesores, éstos se asumen como subordinados frente a la figura directiva y la manera en que se adjudica ese papel por parte del nuevo elemento es de pleno ejercicio de imposición a partir de actos que se evidencian de distintas formas.

El discurso ideológico a través del cual se legitima expresamente la reforma 2009 es el “Diplomado de la RIEB”, dado a partir de mecanismos que se han mencionado, verticalistas y en cascada y para prueba de ello el argumento de algunos profesores;

“Se llama diplomado pero creo que no lo es. La persona que lo impartió desempeña un puesto administrativo y le faltan herramientas para asimilarlo y transmitirlo. No hay responsabilización del manejo de información. Sólo llegábamos a leer en el diplomado, a responder cuestionarios y no había más interacción, más debate, más compromiso de nadie.” Docente 3

“Los que dan el curso lo tomaron en tres o cuatro días y lo que aprendieron lo vienen a dar y en realidad no sabes lo que se pretende. No es un diplomado sino curso por la forma que se imparte.” Docente 2

Cabe hacer mención que tomaron el Diplomado en diferente zona escolar estos dos docentes, ya que uno lo hizo por parte de su plaza en el turno matutino y el otro por el turno vespertino de la otra escuela donde labora, de tal modo que se observa que hay una reproducción de prácticas en las que se legitima a partir de los propios mecanismos y de los documentos oficiales que se les harán llegar para la acreditación del curso a través de la asistencia y una especie de evaluación a la que se vieron sometidos al finalizarlo.

Existen una serie de intenciones que posiblemente quieran verse orientadas hacia la mejora de la educación en nuestro país, lo que también es

cierto es que pareciera que no hay memoria histórica y se olvidan los procesos pasados para aprender de los mismos. No obstante, se recurre a los mismos mecanismos que las investigaciones demuestran, trastocan subjetividades, además de ejercer poder por encima de los sujetos directamente implicados en su ejecución.

Por ello es que conforme con Aguilar (1985, p. 88);

Esa apariencia de mundo dado hace aparecer a la dimensión cotidiana escolar bajo un barniz de inmovilidad; a ello contribuye la relativa continuidad que los problemas y las relaciones guardan en la cotidianidad. La inmovilidad aparente hace ver homogéneo al trabajo de los maestros, como igual en todas las escuelas, de modo que cada maestro en servicio parece simplemente la encarnación de la función social abstracta de educador, o bien de la función ideológica del Estado, a los cuales el sujeto no agrega ni quita nada.

Es por ello que suele catalogarse al magisterio en conjunto, incluso en su devenir se le ha enmarcado al docente dentro de un conjunto, precisamente en el conjunto donde constituye su ideología, puesto que es ahí mismo donde está el grupo en donde es posible que se identifique.

Así, “las ideologías contienen los principios básicos que organizan las actitudes que comparten los miembros de un grupo” (Van Dijk, 2003, p. 170); es decir, las prácticas y los discursos son los medios por los que se significan las acciones de los sujetos para un evento o momento determinado, tal como sucede con el propio posicionamiento ante el cambio curricular ya que, así como están obligados a tomar el diplomado sobre la RIEB, también lo están para ponerla a funcionar en el aula, sin embargo lo que comentan acerca de ello es lo siguiente;

“...ahorita las prácticas que yo llevo a cabo con los grupos, pues prácticamente vienen siendo como yo las he manejado con la reforma anterior del 93...” Docente 1

“Me ha afectado en mi avance programático porque ya lo quieren que vaya acorde pero la verdad no lo he hecho.” Docente 4

*“Yo tengo temor a algo que no sé, yo estoy con ese temor, con esa preocupación. Me preocupan los caminos a tomar para poder enseñar.”
Docente 6*

Se apela nuevamente a la supuesta libertad que el aula les permite, pero también se atraviesa la parte emocional que se halla en lo personal de los sujetos, así como las evidentes relaciones sociales que supone un acto educativo.

De acuerdo con Sañudo (2006) “... la significación de la práctica de un educador determina las decisiones preactivas e interactivas en su práctica” (p. 31). En este caso, a través de lo que mencionan se puede dar cuenta que al no sentirse parte de la tarea a emprender, simplemente se ubican en prácticas que de algún modo ya conocen y que no suponen más esfuerzo que el que de forma cotidiana realizan o en la posición de la inmovilidad que brindan el temor y la preocupación o bien, en su contraparte, la de indagar para encontrar el rumbo que se ha de tomar nuevamente.

No obstante, en contraste con estos tres sujetos que tienen más de diez años de servicio en la docencia, otros dos sujetos con menos de diez años en servicio comentaron:

“Sí me mueve muchas cosas pero yo quisiera tener esa base sólida para explicar, poner a funcionar, aprender pero no dentro de la escuela sino que alguien me diga o me aclare las dudas que tengo.” Docente 2

“Creo que a todos nos pasa igual, es un proceso de cambio que cada quien vive diferente. Para mí fue investigar. Muy confuso, muy estresante.” Docente 3

En el contexto que vivimos de cambios súbitos es más probable que las personas jóvenes se adapten a las nuevas condiciones, aunque esto no necesariamente quiera decir que se acepte sin cuestionar, para ello el argumento de Sañudo (2006) es pertinente, ya que;

Al cambiar la realidad se genera inseguridad en el educador, y entender esta situación cambiante e incierta permite entender el proceso educativo no como una entidad estable y determinada, sino como una espiral compleja y acelerada. (p. 36)

En la que reconocen al proceso como parte de la realidad en el espacio de desarrollo profesional, forjando una ideología, al tiempo que se identifican como parte del mismo proceso y tratan de informarse a través de diversas vías; tanto de forma autónoma como en una cierta búsqueda que les cobije para evitar sentirse en la desprotección, como parte de una exploración identitaria con la cual no logran en el momento de cambio ajustarse en la primera fase de la reforma, correspondiente al ciclo escolar 2009-2010. No obstante, hay conciencia del dinamismo que se vive actualmente en los procesos educativos.

Dentro de los procesos vividos en la realidad presente y futura en la escuela mexicana se hallan los procesos de reforma, que en este caso ha sido a fondo¹¹, se plantean acciones que el docente aún no considera pertinentes, puesto que como se ha venido estableciendo, las reformas a la educación pública de México, específicamente la educación básica a cargo de la Secretaría de Educación Pública, vienen de manera vertical, con una lógica de cascada en la que el docente se siente como el último y menos importante depositario de lo que ha de conocer para poder emprenderlo dentro del salón de clases, en donde se configuran microculturas que conforman el entramado de la cultura en la escuela. Misma que se ha visto trastocada a raíz del cambio curricular en lo formal pero también en lo vivido, pues es en este mismo ciclo escolar en que se vive un cambio de directivo que mueve todavía más las

¹¹ Cambio de plan y programas de estudio, de libros de texto, de guías para el profesor, de enfoque y metodología de enseñanza y aprendizaje.

estructuras institucionales y subjetivas. Y de forma abrupta es que algunos de los docentes reconocen al autoritarismo como parte de la nueva dirección en la escuela, así como el poco compromiso por las cuestiones pedagógicas. Además que se puede mirar como una coyuntura para configurar en algún tipo de cultura, algún tipo de identidad, algún tipo de ideología; en derredor de la problemática que está imprimiendo la llegada de una reforma.

Enfatizando así en la ideología que se construye como parte de la cultura del docente, es decir, para dar cuenta que “se trata (...) de una formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones articulados en torno a una significación particular...” (Buenfil, 1993, p. 6); ya que en cierta medida se encuentra delineada por los rituales e inercias propias de la identidad del profesorado.

Aquí otra muestra de las inercias que van conformando parte de su ideología e identidad;

En la escuela “X” (distinta a la de la investigación) que fungió como sede de la reunión de trayecto formativo el 12 de octubre de 2009, me presento como facilitadora en esa reunión pues me solicitaron preparar un tema sobre los contenidos transversales en el nuevo plan de estudios, aproximadamente a las 8:05 a.m. y los docentes de la escuela con quienes me presentaría no habían llegado a este otro sitio.

Alrededor de las 8:15 a.m. llega en su auto la profesora que me encargó la preparación de la temática, se baja y de la cajuela comienza a sacar las cafeteras que recibe el conserje para entregarlas en cada salón donde estaría el personal docente de las distintas escuelas, a la vez que entrega un paquete de donas también destinado para el mismo fin.

En los salones de clases se distribuyen los docentes de las escuelas pero sin interactuar más allá del saludo, ya que los profesores se concretan a

estar en un salón con los compañeros de su centro de trabajo. No hay un intercambio de ideas con profesores de otros centros escolares, no se comparten experiencias académicas, es decir, no se va más allá del trabajo con los mismos sujetos que se agrupan a diario pero esta vez todos en un mismo salón de clases.

Una vez que estoy frente al grupo de docentes con quienes trabajaré la sesión, alrededor de las 8:45 a.m. no encuentran lugar dónde conectar la cafetera, por lo que el único sitio con corriente eléctrica que funciona es el regulador donde se conecta el equipo de cómputo del salón, deciden conectarla ahí y después de un rato se apaga la computadora debido a la sobrecarga que generó la cafetera.

Ya no fue posible correr la presentación que había preparado y se prolongó el tiempo destinado a la actividad porque se tuvo que reportar el desperfecto.

Mientras que el equipo de cómputo estuvo en funcionamiento la dinámica grupal fue laxa, es decir, sólo intercambian opiniones y participan de forma activa aproximadamente la mitad de los profesores ahí reunidos; la otra parte del grupo sale y entra del aula, se paran por pan y café, no sacan materiales para tomar notas; es decir, no se nota interés por lo que dicen sus propios compañeros y hacia la temática de exposición.

Una vez impartida la temática y librando los percances, llega la hora del receso, aproximadamente las 10:30 a.m. y se presentan unas personas que les llevaban de comer a los profesores de ese salón; así también sucedía con los profesores de otros salones, de manera que se dispusieron a comer, nuevamente sin interactuar con más profesores.

Estas acciones tan cotidianas y a la vez comunes permiten dar cuenta de los rituales e inercias que se insertan en la ideología del docente y sin olvidar

que “el propósito principal de la reflexión fenomenológica radica en intentar aprehender el significado esencial de algo” (Van Manen, 2003, p. 95); es importante destacar que sin mayor cuestionamiento llevan a cabo tales prácticas, asimismo es que sin mayor mirada crítica se incorporan los nuevos docentes a lo mismo, y dejan ver la poca importancia que tienen las cuestiones pedagógicas en un día donde se destina todo el tiempo para ello, ya que no asisten los alumnos para poder llevar a cabo tal fin.

Pérez (2004) apunta de forma acertada que “...con lamentable frecuencia sus reacciones [de los docentes] son ineficaces, se caracterizan por la pasividad, la inercia o el regreso a comportamientos gregarios, conservadores y obsoletos que priman el aislamiento o el autoritarismo” (p. 163). Así, se hace mucho más complejo un cambio puesto que en cierto modo constituyen estas prácticas y ciertos discursos parte de la identidad que construyen los profesores respecto a su hacer y su ser.

Es ante tal complejidad que se construye y se mueve como parte del docente un cierto tipo de cultura que da cuenta de lo que es en este proceso que lo está haciendo atravesar la reforma 2009 puesto que “la escuela como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica” (Pérez, 2004, p. 127).

En ella se manifiestan de forma explícita o implícita rituales e inercias que no muy fácilmente se alejan de los sujetos, prueba de ello es el registro de la observación sobre el café ‘para comenzar a trabajar’; específicamente la escuela que visité para esta investigación es sede de la supervisión escolar de esa zona, misma que está compuesta por seis escuelas aproximadamente y cada que se realiza la reunión de trayecto formativo es todo un ritual por parte de la escuela que recibe a las otras que componen la zona, ya que se lleva a cabo la entrega de las cafeteras que se encuentran en total resguardo para esas ocasiones, así como una caja de galletas para el personal de cada plantel,

de manera que prima la cuestión placentera de tomar café por encima de lo pedagógico.

Y aquí cabe lo que ha mencionado Van Manen (2003);

El lenguaje constituye el único medio por el cual podemos transformar la experiencia pedagógica en una forma simbólica que crea, mediante su naturaleza intrínsecamente discursiva, una relación conversacional. (p. 127)

En el sentido de la recuperación de lo pedagógico, sobre todo porque al parecer se encuentra diluido, en tanto que el discurso con que los docentes navegan es laxo y vacío, se trata de una profesión que ante la sociedad ha decaído, pero que los propios actores protagónicos no se han dado a la tarea de hacer que surja nuevamente de las cenizas en que parece estar.

Sin embargo considero que es en gran medida la inercia de lo que sucede en el entorno tanto macro como micro lo que lleva a los profesores a ubicarse o no, como profesionales de la educación y con el compromiso que socialmente se espera de ellos.

Es decir, la manera en que conforman su identidad en el entramado de cierta cultura escolar que los lleva a actuar y decidir sobre ciertas cosas por encima o por debajo de otras, así se convierten sus acciones o sus prácticas en rutinas y hábitos, mismos que tal vez en el inicio de su desempeño profesional no vislumbraron como un proyecto propio pues hay que considerar que aunada a la profesión docente se encuentra toda una trayectoria de vida que los sujetos traen tras de sí, desde el hecho mismo de ser parte de la docencia en un momento histórico como el que nos está tocando vivir.

Encontrándose como en frontera las relaciones de poder con el directivo y la ideología que cada uno posee en las situaciones que suceden en ese espacio, no resulta de algún modo extraño que se exprese la resistencia por parte de los profesores cuando argumentan sobre la necesidad del cambio curricular pues mencionan lo siguiente;

“No era necesario que vinieran a imponernos una nueva reforma sino que está en cada uno y la misma experiencia que cada uno como docente va teniendo para reflexionarlo y superarlo.” Docente 1

“No era necesario porque es lo mismo que el programa del 93 con reformas. A lo mejor no era necesario.” Docente 4

A través de las voces hasta aquí enunciadas es posible dar cuenta de la postura que tomaron los profesores frente a la reforma curricular 2009 en relación con la desestabilización que implicaba en ese momento el hecho de tener que poner en marcha algo que para ellos era todavía desconocido, del que no fueron partícipes desde el inicio, ya que no se sienten parte de la nueva perspectiva y prefieren instalarse en los esquemas que ya tienen constituidos.

Sin olvidar que la historia de la educación y sus reformas en México, al menos a principios del siglo XX, ha sido narrada en este mismo rumbo, vista y vivida como imposición. En este sentido, las investigaciones realizadas van en torno a los mecanismos que se emplean para el fin de las reformas pero hace falta la ubicación de la resignificación y circulación de los escenarios en que de manera paulatina y compleja van los sujetos sorteando las condiciones reales del espacio escolar, que es atravesado por la planeación, administración y organización educativas, y acorde con Navarro, Carnoy y de Moura (2000, p. 13), “... las reformas educativas sólo pueden funcionar si los administradores, maestros y padres apoyan los cambios, son capaces de implementarlos y si tienen la motivación para hacerlo”; así, se puede decir que ante la situación se requiere de cierta actitud que va a estar dada a través de condiciones personales, sociales e institucionales, ya que se tiene frente a este mismo punto de la necesidad del cambio, los discursos de otros cuatro docentes;

“Sí es necesario porque como que te vas viciando con lo que ya tienes pero yo creo que tendría que haber sido más paulatino. Poco a poco irlo digiriendo porque cuando te lo dan de sopetón no sabes para dónde ir. Sí

era necesario porque los niños ya no son los mismos de antes, la tecnología te rebasa, todo te va rebasando con el tiempo entonces no puedes seguir con la misma enseñanza de hace veinte años.” Docente 2

“No es la importancia de esta reforma o cómo quedó esta reforma sino que sí, siempre es indispensable poder estar haciendo aportaciones, cambios dentro de la educación, mejorando y articulando más y armonizando.” Docente 3

“Yo pienso que sí, todo cambio tiene su ventaja siempre y cuando se le dé continuidad.” Docente 5

“Sí, sí, claro. Porque cada vez los niños son más inquietos, son diferentes y ellos necesitan realmente otro tipo de enseñanza.” Docente 6

Es así que bajo los argumentos discursivos que dan los docentes en torno al cambio es como se puede orientar en cierto modo hacia significaciones que construyen en su contexto en torno a la ideología y el poder que ven ejercido sobre ellos, ya que en ese momento lo que se puede interpretar sobre lo que dicen da cuenta de las creencias, valores, saberes, juicios, supuestos y prefiguraciones (Sañudo, 2006) alrededor de la misma situación; en donde inciden de alguna forma, aunque no de modo determinante, sus propios marcos de referencia ubicados desde lo generacional, formativo, personal e institucional.

Así es como lo afirman Berger y Luckmann (2008), al asumir que;

... los significados institucionales tienden a simplificarse en el proceso de transmisión, de manera que la serie dada de ‘fórmulas’ institucionales puede ser aprendida y memorizada prontamente por las generaciones sucesivas. (p. 92)

Es ahí donde convergen todos los sujetos, en el proceso de institucionalización de una práctica o un discurso, en este caso al forjar ideologías se legitiman cuestiones como el ritual del café, mismo que se

naturaliza y ya para los miembros del mismo grupo no representa un problema el hecho de ocupar tiempo de escolarización en esta práctica.

Asimismo se puede mencionar lo que en torno a la reforma expresan los docentes al ubicarse en una posición de resistencia que por la misma inercia se legitima y no se sienten con la necesidad de realizar el trabajo en el aula a través de la reforma. Además de que, como parte de su propia identidad su salón de clases constituye parte de su intimidad; no obstante, considerando que se trata de una política educativa, la llegada del plan de estudios tarde o temprano se institucionalizará por medio de la habitualidad (Berger y Luckmann, 2008).

De esta manera, “las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales” (Berger y Luckmann, 2008, p. 74). Es posible afirmar con esta explicación que llegará el momento en que la reforma educativa que dio inicio en 2009 ya no represente el conflicto personal y profesional que representó en el inicio, así como la llegada del nuevo directivo que se dio casi a la par que el cambio curricular, sino que están en proceso de habitualidad y posteriormente de institucionalización y que, lamentable y finalmente, las prácticas continuarán igual.

Esto como prueba de lo que sucede en el acontecer cotidiano, no sin tomar en consideración que suele hacerse de manera muy común la asignación de los directivos, tal como se realiza la llegada de una reforma educativa, desde la instancia que posee más poder hacia otra en posición subordinada.

4.2.3 Poder autoritario y poco liderazgo directivo

La nueva relación con el directivo, asumiendo un papel autoritario con poca capacidad de liderazgo denota lo que Bardisa (1997) enuncia: “la autoridad del director tiene un claro origen estructural y en el extremo de la expresión de esa autoridad se encuentra la coerción...” (p. 28).

Lo que está generando ese ejercicio coercitivo de poder, queda por sentado a través de un registro de observación del trayecto formativo llevado a cabo el 10 de Agosto de 2011, para dar inicio a la segunda fase del proceso de reforma, correspondiente al ciclo escolar 2010-2011;

Se encuentran reunidos diez de los once profesores que constituyen la planta docente de base, quienes estarán ante grupo (con un elemento nuevo integrándose a ésta), un profesor de la unidad de apoyo USAER, el docente de apoyo técnico pedagógico y el directivo en el salón que ocupa comúnmente el grupo de 1º “A”, con mobiliario propio para niños pequeños y en condiciones muy incómodas para los profesores.

Alrededor de las 8:10 horas un docente comenta –“¿por qué no nos vamos a un salón de 6º?, estas sillas están muy incómodas y vamos a estar aquí toda la mañana”. El directivo le responde –“¡no maestra!, porque los salones de 6º no tienen luz y no vamos a poder conectar allá la cafetera”. El docente dice –“pues yo ni siquiera voy a tomar café”. El directivo contesta dirigiéndose a todos y evidenciando al docente –“¡compañeros!, ¿están de acuerdo en irse a otro salón?” Tres docentes contestan dirigiéndose únicamente al directivo - yo no puedo empezar el día sin mi cafecito; yo por lo menos necesito un café para despertarme; mejor aquí nos quedamos porque además ya está la cafetera y las galletitas. El directivo reta con la mirada al docente que propuso cambiarse de salón sin decir palabra alguna. La decisión

fue quedarse ahí por parte de quienes habían manifestado la necesidad de beber café, esa era la única razón por la que se dio un breve enfrentamiento entre profesores.

Esto de acuerdo con Foucault (2002) se realiza como una vigilancia jerárquica en la que “el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde (...), los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican.” (p. 175) Como la mirada disciplinaria del profesor hacia su alumno, del patrón a un subalterno; es notorio que se ejerce a través del poder que supone el puesto en el que se ubica el directivo.

Aunque vale la pena resaltar que el ejercicio de poder no siempre es observable, así como tampoco está en una sola persona, más bien es escurridizo y todos somos susceptibles de caer en sus redes, tanto del lado que lo asume como del extremo de quien se subsume, de tal modo que el poder es algo que pertenece a todos.

El día 12 de Agosto de 2010 alrededor de las 11:30 horas se comentaba acerca de los contenidos del programa que revisaron los profesores que tuvieron 1º y 6º (grados a los que llegó la reforma en la primera fase), puesto que a esas alturas de casi iniciar el ciclo escolar no habían llegado los materiales con que se trabajaría la reforma de los grados 2º y 5º (misma situación que se dio el ciclo anterior). Los docentes trabajaban por parejas y con una asignatura en específico, el directivo hablaba para redondear la participación del equipo que acababa de exponer; dos docentes se hallaban comentando en voz baja sobre algo, el directivo con voz más fuerte interrumpe lo que estaba diciendo y apunta:

-“¡Maestra (...), nos quiere decir lo que estaba yo diciendo porque nada más la veo platicando con la maestra (...) y no está poniendo atención!” Con voz en tono bajo le responde –“es que estábamos cuestionando el proceso de evaluación en la materia de historia porque el plan de estudios nos marca que no debemos hacer que memoricen los niños pero en el examen se preguntan fechas, entonces nos cuestionábamos cómo hacerle”. Por lo que, responde el directivo –“muy buena observación pero ahorita estamos hablando de otra cosa...”.

La manifestación del poder a través de los actos evidencia un discurso, el modo en que en posición superior se abusa y en la de un subordinado se asume como legítimo para obedecer significa un tipo de ideología (Reboul, 1980). O bien, el que se tome una posición distinta frente al ejercicio de violencia con el poder (Foucault, 2002) como recurso.

Cabe hacer mención que de los once docentes que componen la plantilla se encontraban en ese momento, diez con un elemento nuevo. Ello responde a que dos docentes habían hecho su cambio pero el de uno todavía no llegaba a la escuela su reemplazo y en el transcurso del mismo ciclo otro docente también cambió de centro de trabajo. En pláticas informales manifestaron que lo harían porque no era posible estar en un lugar donde ya no se sentían bien y específicamente por acciones que el directivo ejercía sobre su persona, de modo que deciden moverse de espacio.

Lo que es posible ubicar es que no se le ha mirado al docente de forma más profunda desde un plano de orden más subjetivo y al darles voz desde su propio espacio se está en búsqueda de lo que ellos demandan, ser tomados en cuenta para la puesta en función de sus propias propuestas. Aunque ello implica en muchos de los casos revelarse frente al poder institucional micro para ir logrando consolidar nuevamente la identidad de su ser docente a través

de prácticas que resignifiquen su participación al interior de una cultura escolar que también deben reconstruir.

Y precisamente esa reconstrucción se lleva a cabo en el escenario micropolítico de la escuela (Bardisa, 1997); ubicado en lo concreto de la institución escolar, a la vez que en el contexto internacional y nacional en que los docentes no hallan el lugar que ahora deben ocupar. Hoy en día con la racionalidad económica que permea todos los espacios de la vida de los sujetos es mucho más complejo encontrar el sentido a las cosas; la educación y sus actores no se excluyen de esta situación, de manera que Jurjo Torres (2007) afirma:

Los sistemas educativos y, (...) el profesorado llegan así a convertirse en uno de los nudos (...) de las causas y soluciones a los problemas que las economías nacionales e internacionales tienen planteados. Los bombardeos discursivos lanzados desde las esferas próximas al poder establecido insisten (...) en establecer conexiones directas entre sistemas educativos y productividad de los mercados. (pp. 28-29)

Es así que en esta lógica el docente se reinventa a marchas forzadas, ya que de él se están requiriendo funciones que en otro momento eran de otros profesionistas, ahora se le requiere para la educación de la salud, educación ambiental, vial, financiera, para la convivencia como parte de las exigencias sociales a nivel mundial y nacional a través del propio plan de estudios con estas temáticas como contenidos transversales, de tal forma que este discurso neoliberal se hace llegar de forma sutil a través del currículum formal.

Todo ello sin olvidar la implicación que tienen como parte de su institución educativa, la escuela a la que se encuentran adscritos como profesores ante grupo, de modo que como sujetos y agentes políticos (Bardisa, 1997); “el aula, la escuela, la comunidad y el mercado son los escenarios en los que se desarrolla la compleja vida laboral de los docentes en las sociedades postmodernas” (Pérez, 2004, p. 174).

Sin dejar de lado además que como lo afirma Bardisa (1997); “... la micropolítica está relacionada con la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones y los objetivos y significados de la organización.” (p. 21)

Por ello los centros educativos se ven como escenarios de lucha o arenas políticas, en donde convergen y divergen ideologías entre los diferentes actores que conviven en tal realidad construyendo intersubjetivamente lo que ahí sucede, como sello propio de la identidad profesional del docente pero también de la personal, misma que es de las que menos se consideran.

Hay que resaltar que “... los reformadores han ignorado los contextos en que los profesores viven y trabajan, no solo como cosas que están ahí, sino como espacios habitados con sus propias historias de vida” (Bolívar, Domingo y Fernández., 2001, p. 65). Reconociendo así las individualidades que se entrelazan en complejidad para conformar el tejido de la cultura escolar en la que habitan las identidades de quienes se han insertado en la labor docente, con sueños cumplidos e incumplidos y realidades satisfechas e insatisfechas; en un juego dialéctico de discursos que se cruzan pero que llegan a aterrizar en un trabajo casi solitario, legitimándose en la concepción de autonomía.

Se podría decir que el docente se encuentra en un espacio lleno de sujetos pero al final solo, pues en tanto se encuentran realizando su trabajo al interior de la escuela como institución inmediata que exige ciertas actividades y sus productos, los docentes desarrollan en lo cotidiano una suerte de trabajo en soledad que se puede pensar paradójico en relación con la función socializadora de la escuela pues acorde con lo que Pérez (2004) dice:

El aislamiento es el caldo adecuado para el cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora o la aceptación acrítica de la cultura social dominante. La ausencia de contraste, de comunicación, de experiencia, posibilidades, ideas, recursos didácticos, así como de apoyos afectivos cercanos refuerza el pensamiento práctico y acrítico que el docente ha

adquirido a lo largo de su prolongada vida en la cultura escolar dominante. (p. 167)

Es en tal aislamiento, soledad o apatía en que llevan al límite su profesión, como parte de sus afectos, que necesariamente surgen al escuchar su discurso y analizarlo, puesto que está atravesado tanto por lo social como por lo institucional, no obstante bajo esas particularidades construyen y comparten una cultura escolar.

Ya que, de acuerdo con Ornelas (2011);

Suponiendo que fuera posible que el maestro no llevara a la clase sus problemas personales, sus emociones y estado de ánimo, aún así, esas relaciones sociales que están cimentadas en el Sistema Educativo Mexicano, disponen de buena parte de su tarea. (p. 131)

No podemos concebir un docente aislado de sus emociones y afectos, es necesario por ello dar la voz para que a través de esta significación y el lenguaje nos dejen saber lo que sucede en ellos.

4.2.4 Afectos y emociones del docente

Asimismo se hace importante enfatizar que dentro de esa reconstrucción compartida que supone la cultura escolar que se vive en torno a la identidad del docente, que a su vez se va conformando en la especificidad de la situación, el contexto y las prácticas que se acompañan de los discursos que propiamente van matizando su profesión. De manera que “la cultura de una escuela se refiere también a un nivel profundo de actitudes y de relaciones que mantienen los miembros de la comunidad educativa, especialmente los profesores” (Marchesi, 2008, p. 136) y que no será sencillamente fácil alejar de

las cuestiones discursivas lo emotivo que procede de sus testimonios y afirmaciones en la realidad que viven durante el inicio de la reforma 2009, si bien, en nuestra lógica occidental se ha separado la cuestión racional de la emotiva, es necesario en este caso incluirla, ya que “... el conocimiento, el afecto y la acción se entrecruzan en la vida y aún más en una profesión tan cargada de emoción como es la docente” (Marchesi, 2008, p. 117).

De tal manera que los docentes significan y resignifican en un contexto de reforma a través de lo que viven diariamente como profesionistas de la educación y como sujetos sociales pero también emotivos, ya que su trabajo se basa principalmente en el trabajo con las personas y las relaciones que de ahí deriven, por lo que las emociones se manifiestan permanentemente (Marchesi, 2008).

Como lo indica Marchesi (2008);

Las expectativas y las frustraciones, los compromisos y rivalidades, las tradiciones que se mantienen o se olvidan, las fiestas y las actividades que se realizan en común son todos ellos expresión de las experiencias emocionales compartidas. (p. 136)

Es decir, se conforma una cultura en relación con la emocionalidad o la afectividad en torno a las prácticas discursivas que se viven en el actuar cotidiano pero sobre todo surgen en mayor medida mientras se trata de imprimir un cambio, ya que se mueve el escenario en que comúnmente el docente se ha sentido parte del mismo. Para ello retomo discursos que reflejan esta parte emotiva puesto que considero no debe quedar de lado que constituyen una porción de sus significaciones discursivas¹².

¹² Sin olvidar lo que Van Manen (2003) ha esbozado; “el objetivo final de las ciencias humanas fenomenológicas se concentra en el hecho de <<volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo>> el mundo tal como se experimenta inmediatamente...” (p. 58) Y en gran medida las emociones y los afectos podrían considerarse primitivas desde un sentido ‘no despectivo’ en tanto que forman parte constitutiva de los sujetos, antes de ser profesionales en cualquier ámbito; de ahí que surgen y salen a flote de forma inminente como parte de sus discursos.

Ya que, como lo afirman Bolívar et al. (2001, p. 63); “la tradición racionalista occidental ha relegado el lado afectivo y emotivo en función de lo racional”; es decir, como parte del análisis del discurso la categoría de lo afectivo o emotivo no se desarrolla, pues se suele pensar que no tiene validez o relevancia. Sin embargo, aludiendo a la cognición a la que se refiere Van Dijk (2003, p. 166), en torno a los procesos mentales, dice que; “presentan todas las creencias personales relevantes sobre un acontecimiento, es decir, tanto el conocimiento como las opiniones (y probablemente también las emociones)”;

llegando así a esta categoría de análisis que encuentro en lo que dicen los docentes.

Los discursos que rescato para resaltar lo emotivo son alrededor de lo que comentan sobre lo que ha significado la puesta en marcha del plan de estudios;

“Pues sí me mueve muchas cosas (...) pero yo quisiera, (...) tener esa base sólida para decir: ah bueno ya le entendí, ahora sí ya lo voy a explicar, ya lo voy a poner a funcionar (...), sí yo quisiera aprender más pero no dentro del contexto de la escuela sino que alguien me diga o me aclare muchas dudas que yo tengo, (...) este año nos pasó que llegamos, ah sí voy a dar la reforma, ¿y cómo?; si no tengo libros, me dan un cuaderno en donde ya está escrito todo, (...) dicen: ah sí, ya están todas las actividades pero las puedes cambiar si tú quieres pero ya te están dando todo, entonces no es tan abierta como ellos dicen. Entonces, bueno esto es lo que me mueve de esta reforma curricular.”
Docente 2

“... yo creo que a todos nos pasa igual, es un proceso de cambio y los procesos de cambio depende de cómo los vivimos también no y como no sabíamos o no había la información clara de qué es lo que se quería que hiciéramos (...) entonces, a partir de ahí para mí fue investigar (...) en principio de cuentas (...) entonces era como mucha confusión de todos,

no sólo mía (...), mucha confusión generalizada y fue como muy duro el hecho de poder empezar a enseñar algo que todavía tú no terminabas de asimilar primero (...) fue muy confuso, muy estresante de fondo también el hecho de poder o de tener, mejor dicho, que trabajar y no saber exactamente qué trabajar...” Docente 3

Acorde con Marchesi (2008, p. 115), “enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración... son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor intensidad y amplitud”; y que por ello se hace necesario poner en evidencia que el docente es una persona con capacidad emotiva y afectiva, capaz a su vez de manifestarlo a través del discurso como acto de significación (Buenfil, 1993) desde las prácticas educativas que lleva a cabo en el entorno de la escuela.

Alrededor de los argumentos de los docentes en relación con lo que significa la llegada de esta reforma es como se dilucidan indecisiones, temor, preocupación, confusiones, estrés, contradicciones, resistencias indiferencia, desinterés; además de algunos de sus opuestos, tales como deseo e interés de informarse y formarse.

Pese a los argumentos negativos, los docentes están enfrentados a una realidad que tensa en la actualidad, debido al orden de la economía, la tecnología, las nuevas y cada vez mayores exigencias hacia la formación de las nuevas generaciones; resulta por ello comprensible que surjan en ellos las vacilaciones que atraviesan sus discursos.

Lo que es preciso reconocer es que, en sintonía con los argumentos de Marchesi (2008),

Las emociones deben ser conocidas, comprendidas e interpretadas porque nos indican nuestras metas y motivaciones, nuestras esperanzas y temores, nuestra manera de situarnos ante los otros y ante los acontecimientos. (p. 134)

Es como de la emotividad o la expresión de los afectos se interconectan las motivaciones de los informantes clave, ya que además de expresar de forma abierta la parte emocional no dejó esperarse que en todo ese complejo de confusión y preocupación se tenía la intención de comprometerse con las prácticas, puesto que en reiteradas ocasiones comentan que la actitud del docente es pieza clave en este proceso de reforma o mejor dicho, que en tal actitud se vea reflejado el verdadero compromiso hacia su labor profesional de educar.

Es por ello que al conjugar la razón y la emoción, deviene una responsabilidad moral que de acuerdo con Marchesi (2008);

... no es sólo un acto de la razón, sino que implica también un conjunto de sentimientos y de afectos que nos permiten reaccionar ante los comportamientos moralmente valiosos o rechazables: admiración, compromiso, indignación, vergüenza, culpa, compasión. (p. 153)

En el compromiso que asume el docente es donde debe fundarse la idea de elevar la educación, no sólo depositar tal idea en un proyecto de reforma que suele ser ajeno a lo que en su devenir cotidiano el profesor realiza; la responsabilidad del docente también se ve reforzada en función de las instituciones, de manera que el hecho de que hayan surgido en los discursos aseveraciones éticas en torno a su posicionamiento frente a la realidad contextual de una reforma es ya una resignificación necesaria ante la queja constante de una gran parte del profesorado.

Para ello es importante destacar la voz de un docente que denota una posición dispuesta a los cambios, con la intención de rescatar que no todo se trató sobre sus resistencias;

“... hacerte responsable de lo que te corresponde también en esta profesión, lo que te corresponde como profesor es hacer, (...) las cosas de la mejor manera generando cambios desde personales, desde cambios actitudinales con tus alumnos, desde cambios alrededor de la

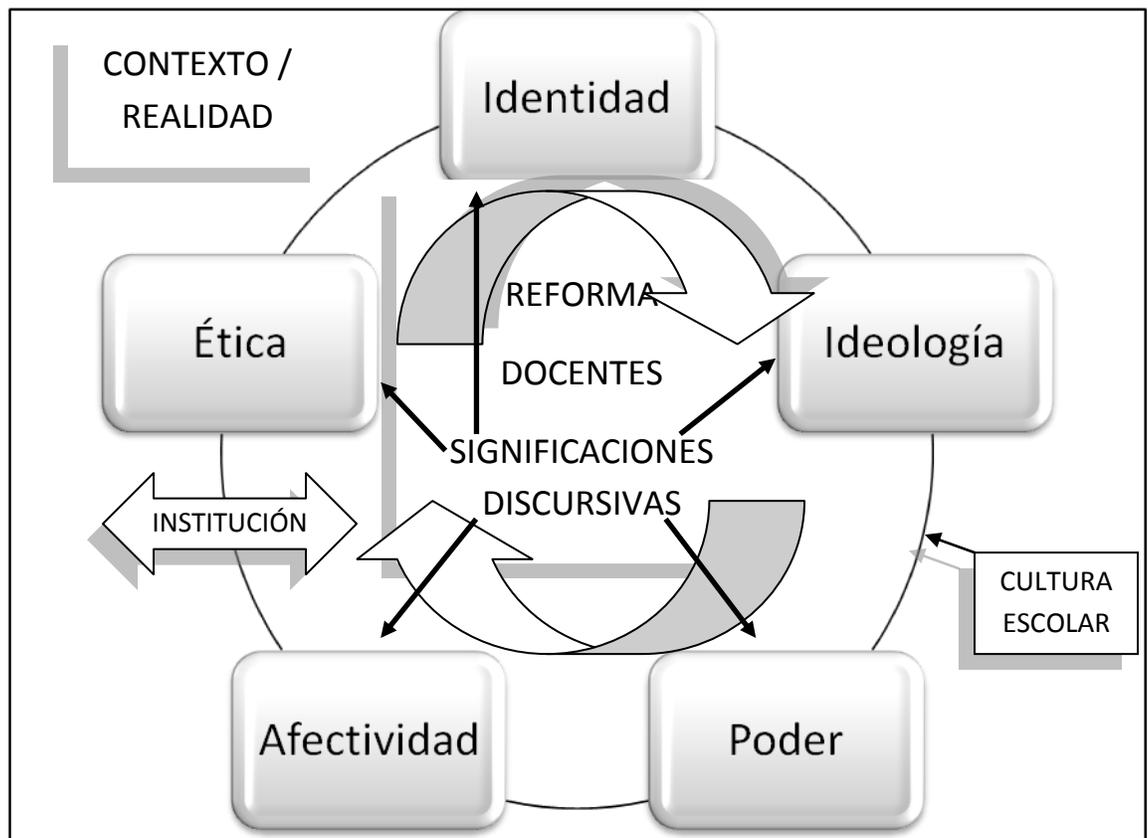
comunidad, cambio de pensamiento, yo creo que si los profesores asumiéramos ese compromiso, la responsabilidad, los cambios se empezarían a generar sí, desde las aulas también, el poderte preparar, el poderte comprometer contigo mismo y a la vez con tus alumnos, pues de ahí yo creo que sí te puede generar muchos cambios en cómo le haces.”

Docente 3

Por lo que al dar cuenta de las significaciones discursivas que surgen de los docentes es posible encontrar que éstas se encuentran circunscritas en la cultura escolar y que se entrelazan por medio de la identidad, la ideología y el poder pero que en gran medida sale a la luz lo emotivo, entrelazado con la cuestión ética; y siguiendo a Pérez (2004, pp. 172-173),

La confianza afectiva es fundamental en todo proceso de innovación y mejora institucional pues la transformación de la cultura escolar requiere la modificación no sólo de las ideas sino fundamentalmente de los sentimientos y de los comportamientos adquiridos en la historia individual, mediante experiencias vitales que configuran (...) la personalidad, (...) resistente a todo cambio sustantivo.

Por ello es importante resaltar que al docente se le ha de reconocer como persona y a la vez valorarlo como profesional de la educación puesto que como elemento y sujeto importante en la tarea educativa es preciso tomar en cuenta que sin motivación no hay demasiada esperanza de que exista un avance si no se le toma en cuenta en cada reforma o cambio mínimo que lo involucra dentro de la educación.



Cuadro 4.- Esquema de representación dialéctica de categorías de análisis halladas en los discursos de los docentes (construcción propia)

El contexto/realidad constituye la cotidianeidad que el método fenomenológico enmarca, a la vez que el ciclo representado a través de las flechas en dirección constante denota una analogía con el círculo hermenéutico, en donde existen y se coimplican el conocimiento, la interpretación y la aplicación (Gadamer, 1997) en torno a las categorías de análisis; a la vez que de acuerdo con Morin (2001), el todo y las partes se encuentran en una misma complejidad.

4.3 Apropriación discursiva de los docentes para implementar la reforma

En el ciclo escolar 2010-2011 aplico una entrevista final a dos docentes¹³, con la intención de abundar a casi dos años de iniciada la reforma

¹³ Estos dos sujetos tienen características distintivas, uno de ellos se insertó en la reforma educativa desde su inicio, en tanto el otro sujeto se acababa de incorporar durante ese ciclo escolar.

qué sucedía con los docentes y sus prácticas, por lo que me encuentro que uno de ellos sí concibe a la reforma como un proceso suyo, en tanto que es un sujeto de la educación, con identidad, con un tipo de ideología, inserto en la cultura escolar, al que también le ha tocado enfrentarse con el poder en sus lados opuestos; es decir, es un sujeto que ubicado en la realidad se asume dentro de su contexto y de forma cotidiana se apropia de ciertos discursos.

El otro docente (Docente 5) denota a través de sus discursos cierta apatía y resistencia en torno a la reforma;

“... nos falta mucho, (...) nos falta como, (...) profesores, introducimos más (...) en el tema, entenderle un poquito más, más preparación, y que yo veo todavía compañeros, que en lo personal, que estamos muy, muy (...) tenemos ideas muy diversas, muy diferentes; (...) porque unos trabajan de una manera, otros, (...) tratamos de retomar lo que nos enseñan, ¿no? el, (...) llevar a cabo la RIEB, pero cuesta trabajo, ¿por qué?, porque a veces, el lugar, el tiempo, (...) el papeleo administrativo nos quita mucho, entonces, no, la verdad yo siento que no ha sido de éxito todavía este, este cambio.” Docente 5

No obstante es importante resaltar que muestra con ello la identidad e ideología con que se asume; mismas que expresa a lo largo del ciclo escolar 2009-2010. Me remito al primer sujeto en cuestión (Docente 3) porque afronta la realidad desde una postura más proactiva, propositiva y con actitud de búsqueda e indagación, sin esperar a que otros sean quienes le resuelvan la situación que su trabajo en el aula le exige.

Y en sus propias palabras, al compartir parte de lo que ha vivido a casi ya dos años de haber iniciado el proceso de reforma esto es lo que dice:

“A mí sí me ha gustado, es que yo creo que antes de la reforma se preocupaban más por los contenidos, de hacer esto y hacer esto, como muy separado todo (...) y muy específico en ahondar más en el

contenido. Ahora con la reforma, me gusta mucho porque está abarcando temas muy necesarios, (...) como (...) de lo de la... violencia, (...), en cívica se han enfocado mucho al respeto, a la democracia, al respeto a la autoridad, desde primero y ahorita con ellos también[quinto grado], entonces es más como en función de lo que estamos viendo las carencias de pronto sociales, que son muy importante saber, y eso me ha agradado porque estar trabajando con ellos y ellos están aprendiendo que existe, o que es necesario para la convivencia respecto a las leyes, (...), cosa que... anteriormente no se daba y que creo que es necesario para el nivel cultural que tienen la mayoría de... por ejemplo de esta área [la zona donde se ubica la escuela], es necesario hablarlo, porque si no lo hablas aquí, sus papás tampoco lo saben y entonces, el hablarlo aquí es como decirles (...) llevarles el mensaje también...” Docente 3

Para llevar a cabo el análisis del discurso de este docente, expongo la definición de macroproposiciones como lo esboza Van Dijk (2003), tomando en consideración los argumentos más relevantes en lo que exprese el informante, en este caso enlisto las cuestiones.

- Me ha gustado en general, el planteamiento y los contenidos de la reforma, los materiales.
- Se abarcan temas muy necesarios
- Antes se preocupaban más por los contenidos.
- Necesidad del compromiso por parte de los docentes en torno a su preparación para llevar a cabo la reforma.
- Los cursos no han tenido el impacto que se requiere.
- Es cuestión de actitud por parte del docente.
- Necesidad de reflexionar sobre las prácticas realizadas en la primera fase de la reforma para mejorar las subsecuentes.
- El gremio de la docencia se caracteriza por el conformismo que brindaba la comodidad de obtener un empleo seguro.

- Las nuevas políticas en cuanto a estímulos para quien más se prepare deben ser el motor de mejora de las prácticas de los docentes en la educación.

En primer lugar es de importancia resaltar que este sujeto se posiciona con actitud positiva ante lo que deviene de la reforma, ya que resalta la importancia que tienen de manera general gran parte de los aspectos que están de por medio en la puesta en función de la reforma curricular, tales como los planteamientos, contenidos y materiales.

Otra cuestión que es importante señalar sobre esta reforma es el abordaje de temas que socialmente están aquejando el contexto en que la mayor parte de la población nos desenvolvemos, así como la importancia que ahora se evidencia para enfatizar en los procesos y no solamente en los contenidos.

Cabe hacer mención sobre lo que sin duda alguna no podría funcionar sin la firme intención y el compromiso de los docentes, ya que ellos son el motor con el que se mueve la educación en nuestro país, no obstante ha decaído su imagen pero eso no quiere decir que la figura docente se haya diluido, necesariamente habría también que pensar en la reconfiguración de la docencia, es decir, para que sea adecuada al contexto que hoy en día se vive, de modernidad líquida (Bauman, 2008), de sociedad de la información (Castells, 2008).

Para lograr tal reconfiguración y resignificación, lo importante es que de ellos están surgiendo propuestas, así como es también importante el reconocimiento de ellos mismos y la posición que asumen como sujetos de la educación; tal como germina del Docente 3, que es el que está en esta última parte en cuestión, pues es su discurso el que suena a través de lo que manifiesta. Aunque los cursos o diplomados no han sido lo que en verdad

requieren y precisan para llevar a cabo lo que la reforma pretende, esto es, desde donde se plasma a nivel oficial, en el documento formal.

Pero para ello han tenido en dado caso, el margen de error de las fases de aplicación de la reforma, ya que por lo menos a este docente le ha servido para mejorar las prácticas que en un primer momento no fueron posibles ver consolidadas de forma exitosa. Sin embargo, se requiere de la autocrítica y de la reflexión, en un ejercicio de conciencia como lo menciona Freire (2003), de inacabamiento, ya que <<la conciencia de inacabamiento creó lo que llamamos “educabilidad del ser”. >> (pp. 20-21)

Y en tal ejercicio de conciencia es importante que se destaque a quienes lo realizan de forma cotidiana, ya que el docente que se concibe como inacabado es el que se encuentra en constante y permanente proceso de búsqueda, que para nuestra educación básica es imprescindible y en gran medida necesario puesto que a la docencia como gremio se le ha encasillado en últimas fechas en una posición de bajo prestigio.

Es precisamente con las reformas del Estado que devienen las políticas de cambio en el plano de la educación, de tal forma que el docente en cuestión se asume como parte de los nuevos discursos, en tanto tales políticas que en un primer momento se vieron como divisoras del gremio, es el caso de Carrera Magisterial; él las mira como motor de mejora en las prácticas, puesto que es en la cotidianeidad del aula donde se mira en gran medida el trabajo que lleva a cabo en realidad el docente.

Es a través de las macroproposiciones que enuncio como quiero evidenciar que en el escudriñamiento para desentrañar lo que del lenguaje surge, sale a flote inmediatamente lo relacionado con la identidad, la ideología y el poder pero quisiera hacer especial énfasis en lo emotivo o afectivo y lo ético; mismas categorías que ya han sido trabajadas y ejemplificadas a través de los propios discursos de los docentes.

No obstante, resalto estas dos últimas categorías (emotivo/afectivo y ético) ya que constituyen los hallazgos particulares de esta investigación y precisamente es con estas dos últimas con las que conecto lo que observé en la clase del docente, en donde fue posible vislumbrar un gran nivel de compromiso para con sus alumnos y los proyectos a abordar.

Tomando en consideración que a la responsabilidad y compromiso que enuncia, maneja y demuestra en su discurso lo remito con la razón y la emoción a las que alude Marchesi (2008) para realizar la articulación con la cuestión que no se halla separada de lo profesional, esto es, con la ética.

A continuación describo la situación que se dio el día 1 de abril de 2011¹⁴, comienza la clase alrededor de las 8:30 a.m., el profesor les solicitó a sus alumnos un platillo diferente con la finalidad de compartir. La idea era llevar a cabo el proyecto de la realización de una receta en la asignatura de español, además de abordar la temática de ciencias naturales relacionada con el plato del bien comer; el docente había prometido que el que llevara el mejor platillo se haría acreedor a un premio sorpresa.

Los alumnos llevaron sus platillos, el docente no previó que tendría que haberles pedido a su vez un plato vacío hondo para poder probar en él diferentes cosas, tales como comidas que llevaban caldo.

Primero acomodaron las mesas de manera que se hiciera una sola muy larga, de este modo todos los alumnos se sientan en derredor, después les pregunta a todos y cada uno de ellos qué es lo que llevan, los platillos oscilan entre lentejas, ensaladas, enchiladas, pescado, arroz con leche, gelatinas, etcétera; al presentar cada alumno su comida les

¹⁴ Hago hincapié a lo que Van Manen (2003) alude cuando menciona que; “... <<una buena descripción fenomenológica se recoge a través de la experiencia vivida; es validada por la experiencia vivida y valida a su vez la experiencia vivida>>.” (p. 45) De tal manera que esta experiencia de la clase impartida deja como marco de referencia la experiencia del tránsito inicial de una reforma y las resistencias que se comenzaron a dar entre confusiones hacia el compromiso que no necesariamente todos asumen, sin embargo es importante resaltar cuando al menos se da un caso de estos.

pregunta quién la hizo, si ayudaron a hacerlo y a qué lapso de la comida corresponde, entrada, plato fuerte o postre.

Después se disponen a probar cada comida, el profesor intenta que nadie se quede sin degustar nada, aunque alguno que otro alumno pretexta que no le gusta algo para no probarlo, por lo que el profesor no los obliga pero sí les sugiere que al menos se brinden la oportunidad de probar cosas diferentes, que tal vez no habrían saboreado y en la mayoría de los casos convence a los niños, así transcurre gran parte del horario de las clases; el maestro al terminar de repartir y compartir con los niños toda la comida que llevaban se da a la tarea de preguntarles si conocían todos los platillos que probaron, hubo respuestas diversas, desde que jamás habían probado alguna cosa, como que las habían probado preparadas de otra forma o que les había gustado más en esa ocasión a diferencia de otras.

La primera intención fue que escribieran la receta de la comida que llevaron ese día, por ello la indicación fue que se tratara de preparaciones sencillas. Lo siguiente fue elegir el mejor platillo para el premio sorpresa, eligieron a tres de los más de veinte que llevaron para ser votados, de tal forma que al realizar la votación el docente aprovecha para hablar sobre la democracia puesto que no estaban siendo los niños honestos con sus votos porque lo hacían más de una vez y en otra ocasión se abstuvieron algunos, de tal forma que el profesor les habla sobre la responsabilidad que tienen también de votar por el que proponen al menos, de lo contrario no están siendo comprometidos con sus propias decisiones, así también como el asumir que en una democracia todos participan porque no se vale que después reclamen por algo de lo que no quieren ser partícipes.

Llegan al final de la votación con primero y segundo lugar para la obtención del regalo sorpresa, de modo que ansiosos quieren saber qué

ganaron y el profesor les dice que después les hará saber cuál es el regalo.

Continúan con la clase y aborda a la par lo relacionado con el plato del bien comer [con ese nombre es como lo maneja el contenido temático del libro de texto] y las cantidades que debe llevar de cada uno de los grupos de alimentos, así también los niños deben decidir por preparar una comida sencilla entre todos ellos y con supervisión del maestro para escribir esa receta y llevarla a casa para incrementar el recetario familiar, después de un rato toman la decisión de elaborar molletes, para lo que se ponen de acuerdo con los ingredientes que lleva y lo que necesitarían de utensilios para prepararlos.

A la siguiente semana, el 8 de abril de 2011, alrededor de las 8:30 a.m. comienzan nuevamente con la continuación de la clase que había quedado pendiente, esta vez ellos prepararían ahí en la escuela una comida, llevaron todo lo necesario para hacerlo y con ayuda del profesor, llegada la hora de recreo ya habían comido sus molletes, ahora lo que seguía era nuevamente escribir la receta después de haber visto el modo de preparación.

De esta forma es como el profesor aborda un proyecto que paralelamente le permite abundar en temáticas de otras asignaturas, esto es, lleva a cabo la llamada transversalidad¹⁵ puesto que aprovecha el contenido de una para poder acercarles aprendizajes en torno a otras. En este caso, parte con la clase de español y la escritura de la receta, pero mostró a los alumnos que hay formas de alimentación sana y la participación de un proceso democrático, a la vez que en los alumnos se va edificando un alto sentido de independencia al permitir que sean ellos quienes manipulen con los

¹⁵ La transversalidad es otro componente de la reforma educativa.

ingredientes, las preparaciones, las distintas combinaciones de alimentos y que sin duda sirve evidentemente para su vida cotidiana.

Es en la cotidianidad en donde por medio de la habituación (Berger y Luckmann, 2008) se institucionalizan las prácticas¹⁶, el docente lleva los casi dos años de iniciado el proceso de reforma inmerso en la información y preparación para conseguir hacer que sus alumnos se apropien de ciertos conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes. Esto es evidencia de que la posibilidad de cambio de las prácticas tradicionales puede ser radical en la medida del compromiso y la disposición de un profesor.

Siguiendo a Marchesi (2008);

Los éxitos y los fracasos, los aciertos y los errores, las tristezas y las alegrías en la esfera afectiva, familiar, económica, social e incluso política, también (...) en la salud, condicionan la capacidad para encontrar significado a la acción docente e influyen en las actitudes con las que cada profesor se enfrenta a la tarea de enseñar. (p. 178)

Y tal como el mismo profesor lo afirma, es cuestión de actitud, de compromiso, de asumir que el docente no es cualquier profesional, es un sujeto que trabaja con sujetos y que por ello conlleva una gran responsabilidad la tarea de educar, sobre todo en este contexto.

De modo que puedo afirmar, de acuerdo con Day (2007) que;

La enseñanza apasionada no parece afectar las normas impuestas por los órdenes social, económico y político o, incluso, emocional. Sin embargo, su función emancipadora consiste en influir en la capacidad de los alumnos para entusiasmarse con el aprendizaje, en ayudarles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y aprender más sobre sí mismos, en construir una identidad basada en autoimágenes nuevas. (p. 149)

¹⁶ Afirman Berger y Luckmann (2008) que; “la habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el quipo biológico del hombre, aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos” (p. 73) Es decir, poco a poco los seres humanos nos vamos habituando y apropiando de las prácticas que de inicio se nos presentaron como cambio y en ocasiones suele ser abrupto pero a medida que pasa el tiempo se va convirtiendo en cotidiano.

Es decir, la salida avante de las emociones en un proceso que difícilmente se concibe como parte de los sujetos en el ámbito educativo no puede eludirse, ante el proceso de reforma se movieron ciertos sentimientos un tanto negativos y relacionados con las resistencias de los docentes, pero este caso muestra que hay posibilidad de superar las vicisitudes que en un inicio enfrentan quienes se posicionan ante un cambio.

Y retomo lo que Freire (2003) afirma;

Una de las tareas más hermosas y gratificantes que tenemos por delante como profesores y profesoras es ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender, a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros (p. 25)

Puesto que depende mucho del nivel de compromiso que el docente tenga hacia su profesión y lo sujetos con los que lleva a cabo la tarea de enseñar. Afirmo entonces que no está alejada por completo la concepción de la pasión por enseñar, de la actitud en que los profesores podrían estar ubicados para formar parte y hacer suyas nuevamente las prácticas que en un momento han sentido ajenas.

Por otra parte, el docente que se encontraba apenas insertándose en la dinámica de la reforma durante ese ciclo, no me permitió grabar su clase pero realicé observación; trataba sobre el mismo tema que en el grupo del Docente 3 al que describo con profundidad, el plato del bien comer, sin embargo, la lógica se vivió de forma distinta.

El docente solicitó por anticipado a los alumnos que llevaran ingredientes para hacer una ensalada de pollo, también reunieron las mesas para armar una sola larga, se colocaron en derredor y el docente les pedía uno a uno los ingredientes para hacer la mezcla de los mismos, terminando por servirles a cada uno de los alumnos en galletas saladas su respectiva porción de ensalada.

Sin más comentarios, sin participaciones en torno a lo que acababan de hacer, cada uno se concretó a comer lo que el docente preparó para salir posteriormente a recreo.

En este caso es posible interpretar que en cada aula se viven procesos de enseñanza y de aprendizaje distintos, el docente es el eje en torno al cual se mueven los alumnos, para ello es imprescindible su papel de mediadores y como tales han de motivar la curiosidad, la búsqueda y el movimiento de los sujetos de la educación.

Para ello es de importancia dar cuenta que el alumno es un sujeto capaz de poder construir conocimientos, que la minimización de esa capacidad también se debe a que los docentes no han hallado el camino que los conduzca hacia el compromiso por el verdadero avance en sus conocimientos, como parte de la misma ética profesional de los profesores.

Y aludiendo nuevamente a lo que Freire (2003) enuncia: “la tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños y los jóvenes” (p. 27); en todos los aspectos, con el compromiso que imprime el trabajo con las personas, con la conducta que muestran frente a su hacer cotidiano, con los actos educativos.

Asimismo, acorde con Van Manen (1998, p. 79), es importante reconocer que hay “... tres condiciones fundamentales de la pedagogía: (...) amor y (...) afecto, la esperanza y la confianza y la responsabilidad”; todo ello remitiéndonos de nueva cuenta a la afectividad y la ética, cuestiones que en todo momento se vieron articuladas con el ser de los docentes en toda la extensión de su labor.

De tal forma que en la complejidad que entraña la profesión docente no se diluye lo que afectivamente emanan los sujetos, es decir, tanto las emociones que denotan comodidad como incomodidad; tal es el caso de esta investigación, donde al docente se le ha de reconocer en toda la extensión de lo

que entraña un ser completo y complejo en un espacio con las mismas características, como es el aula, como es la escuela, como es el contexto.



Imagen 5.- Alumnos en salón de clases

CONSIDERACIONES FINALES

“Los docentes apasionados son conscientes
del desafío de los contextos sociales
más generales en los que enseñan,
tienen un sentido claro de identidad y
creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento
de todos sus alumnos.”

Christopher Day

Ante las exigencias de carácter internacional acerca de la educación básica es que en México desde la década de los noventa se comienzan a gestar las reformas educativas que han venido acompañadas de la visión económica que marca nuestra actualidad, estando a la par insertos en un modelo neoliberal.

Desde entonces son los organismos internacionales quienes involucrados en el rubro de la educación, acentúan en las pautas a seguir, la exigencia de reformar continuamente los planes y programas de estudios, y con ello la reforma de las prácticas de los sujetos de la educación.

Es así que se trazan líneas que conducen a metas y logros a nivel mundial y regional en las Reuniones Cumbre que se celebran para acordar lo que de la educación se espera en cada país; olvidando o dejando en último término a uno de los actores clave del acto educativo, el docente.

En este marco es que la reforma a la educación primaria se presenta como el culmen de las reformas de principios del siglo XXI, puesto que la pretendida RIEB se comienza a gestar desde la inserción de un enfoque de competencias en el ámbito educativo, así en 2004 el Plan de Estudios de Preescolar será la primera propuesta que se fundamente bajo este enfoque; para después continuar en 2006 con la Reforma de la Educación Secundaria y terminar con la Educación Primaria desde 2009 y hasta 2012 (hablando sólo de la educación básica en México, misma que se ofrece de forma gratuita y obligatoria por el Estado). No sin considerar al respecto de este cambio curricular en primaria que, como la mayoría de las reformas, se olvidan de los sujetos y sus prácticas.

De tal manera que por ello es esencial resaltar lo que concierne a las significaciones discursivas de los docentes de primaria, ya que ello permitió reconocerlos como sujetos completos, tomando en cuenta que lo que genera un proceso de reforma no sólo se evidencia a través de los nuevos enfoques teóricos y metodológicos que sustentan lo plasmado en planes y programas de estudio; sino que atraviesan todo cuanto existe en el proceso educativo, incluyendo a los sujetos.

Y en vista de las cuestiones que desde el orden del discurso se tejen alrededor de la docencia, es importante poder reflexionar acerca de cómo seguirán afectando los cambios que súbitamente impactan en las subjetividades, es decir, tal como afirma Torres Santomé (2007); “la tan nombrada mundialización de los mercados pretende imponer como motor de la vida una racionalidad económica que se condensa en valorar todas las cosas sólo en la medida en que producen beneficios económicos, no sociales, ni morales.” (p. 31)

Sin embargo, pareciera que contrariamente a lo que los mercados buscan; el sujeto sustenta sus acciones, prácticas y decisiones sobre las necesidades que se cubren en el plano de lo social y lo ético, en tanto siguen constituyendo parte fundamental en la esencia de las personas.

Cierto es que el contexto y la realidad en que se inserta para la educación, avanzan a pasos agigantados, el posicionamiento de quienes se yerguen en el terreno educacional como docentes, agentes del cambio, potenciadores del conocimiento y demás calificativos es una pieza por demás importante para los fines que persigue la educación.

Para llegar a los hallazgos de esta investigación se requirió de un enfoque interpretativo, pues siguiendo a Erickson (1997), “se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (p. 196); con ello fue posible analizar los discursos de los sujetos en su contexto y dar cuenta que en su cotidianeidad construyen ciertas significaciones (Sañudo, 2006) que en gran medida los sujetan a esa realidad y en ese mismo tenor se deconstruyen en tanto son sujetos con una identidad propia y de su profesión (Hargreaves, 1998) pero a la vez se insertan en un tipo de ideología (Reboul, 1980) y son sujetos de poder (Bardisa, 1997; Foucault, 2001).

No obstante estas categorías hechas y trabajadas desde el orden del discurso se insertan en la lógica que los docentes asumen en su lenguaje; pues éste “... construye (...) enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo” (Berger y Luckmann, 2008, p, 57); es por tanto posible no olvidar que entre los hallazgos también está lo emotivo o afectivo y muy ligado a éstos, además lo ético.

Es decir, la subjetividad e intersubjetividad de un escenario como es el educativo no se encuentra alejada de las emociones, sólo que es muy común, en el afán de analizar todo desde una mirada meramente racional, no relacionar lo

educativo con lo afectivo (Day, 2007); se han disociado estos dos aspectos de la vida de los sujetos.

Pero precisamente es a través de lo manifiesto en los discursos, que los docentes hacen visible la construcción social (Berger y Luckmann, 2008) que realizan y a través de ella se vislumbran sus creencias, saberes y valores (Sañudo, 2006), como parte de lo que significan en el espacio escolar, ya que con la idea de coadyuvar en el proceso por el que transcurrían durante el cambio curricular, fue posible involucrarme con estos docentes, por lo que revelaron abiertamente emociones, mismas que nos acompañan como sujetos en todo momento.

Es durante el transcurso de la investigación que encuentro la oportunidad de mirar hacia los eternamente olvidados en un proceso de reforma educativa, los profesores; pues el orden establecido en lo social, político y económico los podrá incluir discursivamente, sin considerar lo valioso que de ellos se lograría recuperar para las propuestas que en lo local serían mucho más relevantes.

De acuerdo con Navarro, Carnoy y de Moura (2000);

... las reformas educativas no pueden ser planeadas en los ministerios centrales y decretadas desde arriba (...) necesitan involucrar a los actores claves concernidos por la marcha del sistema educativo en todas las fases del proceso: análisis, diálogo, de políticas, implementación y evaluación. (p. 11)

En la medida que los sujetos desde su espacio y contexto lleven a cabo sus propuestas, el impacto será mayor, puesto que además se les verá con un compromiso superior.

Todo este recorrido investigativo se posiciona desde la mirada fenomenológica de la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 2008), articulada con el análisis de los discursos de los docentes (Van Dijk, 2000a, 2000b, 2003) hacia el desentrañamiento de eso que ellos mismos comentan en torno a su realidad vivida cuando atravesaron el proceso de la reforma educativa

en 2009, todo ello con la principal intención de dar a conocer cuáles son las significaciones que construyen alrededor de la situación que se tornó en problemática desde el momento que movió sus estructuras de sentido y tuvieron que reacomodar todo cuando parecía estar en su sitio.

Pero es necesario no perder de vista que el contexto de las políticas educativas cada vez con mayor énfasis se está viendo afectado e impactado por la política económica que a nivel mundial permea, el modelo neoliberal transgrede hasta lo más mínimo en materia de educación, los organismos internacionales son quienes ponen en este momento las reglas para los contenidos que se abordan mediante planes y programas de estudio.

De esta forma, la educación básica es la que se ve en gran medida afectada, debido a que es la que se adscribe en nuestro país a la federación, siendo parte desde su devenir histórico de todo un entramado complejo en donde la participación de diversos sectores públicos y privados en la nación ha hecho de ella lo que hoy es, además del posicionamiento que la profesión docente juega en este rubro, ya que no se puede pensar en la educación primaria y la profesión docente de forma aislada, al menos en nuestro contexto, pues este nivel educativo ha constituido a lo largo del tiempo, desde la época posrevolucionaria un derecho para los mexicanos, a pesar de los nuevos enfoques y modelos que se están queriendo insertar desde nuestra entrada al neoliberalismo.

Es por ello que las reformas a la educación básica se han dejado ver con mayor énfasis desde los noventa, todavía falta trecho por recorrer pero es importante dar cuenta de los micro-procesos que están sucediendo en los espacios escolares, las instituciones son laboratorios de lo que sucede a niveles macrosociales, por ello el énfasis en resaltar las voces de los sujetos reales y complejos, pues ellos son los que construyen en el diario acontecer la verdadera educación.

Algo que formó parte de esta investigación pero no lo documento, es lo relacionado a la narrativa, con la intención de retomar lo que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) mencionan acerca de “... refugiarnos en las pequeñas pero auténticas, narrativas personales, donde la voz y vida de los sujetos hablan de nosotros mismos” (p. 9); puesto que el acuerdo al que llego con los profesores que participan como informantes es apoyarlos con lo que me soliciten.

En el momento de haber dado inicio la reforma y durante el transcurso del proceso investigativo las dudas eran muy relacionadas a cómo impartir sus clases, me solicitaban que les ofreciera cursos con la finalidad de que les explicara la nueva metodología que planteaba la reforma.

Cuando la mayor parte del tiempo, una de sus principales quejas era que los cursos a los que los mandaban no estaban bien dados, además de no considerar que había otras formas de hacerse llegar conocimientos, por lo que descarté la idea de preparar algún curso.

La actividad que comencé a realizar fue personalizada, es decir, a cada docente le preguntaba sobre qué cosa o asignatura se le estaba dificultando y con base en ello, rescataba las narrativas de la revista “Entre Maestros”, publicada por la Universidad Pedagógica Nacional, ya que son escritos en donde los profesores manifiestan algunas de sus prácticas que han llevado a cabo de forma exitosa para compartirlas por ese medio.

Pero el apremio y posterior interés lo vislumbro como espacio de oportunidad en que a solicitud de las ausencias que reconocían en sí mismos los profesores en relación con la enseñanza y el aprendizaje de distintas asignaturas, solicitaron apoyo que fue posible acercarles mediante la narrativa, pero sólo desde el plano de darle lectura.

No obstante, es necesario resaltar la importancia de la narrativa como estrategia colaborativa que apoya el trabajo docente, ya que de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001);

Los relatos de experiencias en situaciones específicas permiten la comprensión de cómo los docentes construyen/procesan sus prácticas profesionales, se desenvuelven en los procesos de interacción educativa o cómo y por qué ven las dimensiones y aspectos significativos que intervienen en torno a su experiencia profesional. (p. 222)

Puesto que se destacan cuestiones concretas en que se inscriben los sujetos reales, evocan la vida de las personas y resaltan la importancia de las micro-historias, las que se tejen en los espacios de concreción diaria, donde quienes viven la educación.

En el transcurso de la investigación relacionada con las significaciones discursivas de los docentes durante el proceso de reforma fue posible hallar que la docencia no se encuentra en ningún momento desligada de lo personal y de lo subjetivo, surgen desde los discursos de los docentes las narrativas o relatos que evocan parte de su historia, tanto profesional como personal, de tal forma que esto marca una pauta para interconectar con relatos que otros se han dado a la tarea de documentar, con el fin de constituir un apoyo.

No obstante, a la narrativa se le debiera colocar a través de una especie de espiral de corte transversal dentro del contexto de la escuela de esta investigación, desde el cual sea posible manifestar algo de cada una de las categorías que fueron parte relevante durante la indagación que permitió el trabajo investigativo, con la finalidad de conectar hacia el apoyo en las estrategias didácticas que tanto urgen para los profesores en la escuela primaria.

Para así dar cuenta, como lo afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001) que;

Los relatos sobre la escuela y los profesores son imágenes narrativas de las relaciones de enseñanza-aprendizaje que actúan como plataformas privilegiadas para facilitar a los docentes la comprensión de las situaciones de clase... (p. 273)

Si bien, se puede considerar a la narrativa como esa estrategia de apoyo para los profesores durante el proceso de reforma, tal como la vivieron los sujetos de investigación, es importante destacar que únicamente se quedó en el leve

acercamiento a ésta que puede constituir una herramienta fundamental en el plano pedagógico.

Ya que la propuesta, de haberse podido dar el caso; es decir, que la investigación pudiera haber tenido una duración más amplia para sensibilizar a los sujetos de investigación y poder dar el salto hacia la escritura de sus propios relatos, para resaltar las particularidades de tales sujetos en el plano pedagógico pues “... la mayoría de lo que se ha escrito es su resistencia a hacer una implementación exitosa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 65); sin llegar a la búsqueda y extensión de lo que en caso exitoso se queda en el anonimato del aula.

De tal forma que sea posible brindarles cierta seguridad en torno a sus prácticas al darse cuenta que hay otros profesores que se hallan en situaciones similares a las suyas, además de considerar el hecho de llevar a cabo las mismas estrategias que ya se encontraban documentadas y con los matices propios de cada realidad concreta; únicamente queda en el tintero la posibilidad de que estos sujetos de investigación concreten de forma escrita sus prácticas para poderlas compartir posteriormente desde una visión investigativa.

Es por ello que considero de relevante importancia, para coadyuvar en los procesos de prácticas y discursos dados en las aulas, la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas, ya que de acuerdo con Suárez (2011), constituye;

... una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización co-participada de indagaciones cualitativas del mundo escolar. (p. 74)

Resaltando de esta forma lo local, lo específico, lo que sucede en el salón de clases; de ahí que tal estrategia es derivada de los enfoques epistemológicos interpretativo y de teoría crítica, a la vez que retoma herramientas de la etnografía

de la educación, la investigación (auto) biográfica y narrativa y la investigación-acción participativa (Suárez, 2011).

Para que en el proceso de la narración, el docente piense, repiense y manifieste por escrito sus prácticas, su propia vida, para reinventarse y formarse con los otros docentes que lo acompañen en el proceso, pero también con los alumnos como parte importante en el escenario educativo y buscar constantemente la transformación de lo que ahí sucede.

Así mientras obtuve la información a través de las entrevistas, cuestionarios y observaciones que preparé y apliqué, ellos ponían en práctica las cosas que consideraban ayudarían a su grupo, a la vez que dejé abierta esta cuestión del uso de la narrativa para otro momento o proceso de investigación, no sin considerarlo como aporte para esta misma, puesto que para conseguir los espacios se debe uno armar de alguna estrategia para ganar la confianza de los sujetos.

Sin dejar de mencionar el por qué de no optar por esta vía que explico, puesto que no todos los docentes estaban dispuestos a que fueran vistas o grabadas sus clases, ellos accedieron a dar información que de su propia voz surgiera y para no violentar el proceso me quedé con el análisis de sus discursos.

De tal forma que otro aporte importante desde este trabajo es la recuperación de las voces de los sujetos en un contexto real, donde las posibilidades del análisis de sus discursos conducen al reconocimiento de lo emotivo, esto ligado a su vez a la ética de los profesores, reflejados en el compromiso con los otros, en donde se tejen las intersubjetividades en el salón de clases.

De esta forma, aunado a lo que Day (2007) afirma:

La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje (...), su preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento y en toda circunstancia en beneficio de

sus alumnos. (...) Cuando se observa a docentes apasionados trabajando en clase, no hay desconexión entre la cabeza y el corazón, lo cognitivo y lo emocional. No se privilegia lo uno sobre lo otro. (p. 32)

Otro aporte que considero de importancia es la metodología que construyo con la información que recabo en el trabajo de campo, puesto que basada en ideas de Bertely (2000) y Van Dijk (2000a, 2000b, 2003) principalmente, construyo cuadros propios para visualizar los datos y de ahí poder derivar en las categorías de análisis que presento durante la investigación.

Es pues en el transcurso por encontrar el tipo de significaciones que construye el docente de primaria que en este proceso de reforma iniciada en 2009, me ha permitido hallar las de tipo personal, que se ven implicadas con las de orden institucional y éstas inmersas en un contexto social, encontrándose todas ellas articuladas.

Ya mostré en el transcurso de la investigación lo concerniente al último caso, en donde la actitud del profesor es esencial para alcanzar metas que primeramente podrían verse como personales pero que derivan en el terreno de lo profesional, demostrando así que la clave está en los cambios locales y la decisión para querer adentrarse en las propuestas y hacerlas propias, entender que los matices que cada sujeto imprime son las piezas que hacen crecer el terreno fértil de lo educativo.

Con todo, lo que no se puede dejar en el olvido es que en esta dinámica social donde las instituciones marcan gran parte de lo que se debe desarrollar, no está el docente del todo librado por el momento de más conflictos a nivel cognitivo que ponen en juego su ser docente, ya que como lo he mencionado, la reforma se fue dando en fases, cada fase grabó su sello propio en este recorrido que dio inicio en 2009 y que termina hasta finalizar el ciclo escolar a mediados de 2012; consolidando la reforma en primaria, de tal manera que mientras los profesores acaban de adaptarse a los primeros cambios, ya están más por venir, así la

desestabilización será una constante en tanto que el terreno educativo está cada vez más permeado de la esfera económica.

El verdadero significado del trabajo en el aula se explica a través de los procesos económicos, en la actualidad se está requiriendo de un sujeto flexible, capaz de adaptarse fácilmente a los cambios de todo tipo, y aquí no se puede excluir a los docentes.

Lo cierto es que al dar término a la investigación se comenzaba a hablar sobre la nueva forma en que se llevarían a cabo los procesos de evaluación en el nivel básico, actualmente se está pugnando por un examen universal para los docentes, por la reestructuración de los lineamientos para participar en Carrera Magisterial, además de que se plantea que esta reforma en primaria no es definitiva, se encuentra en proceso de ir mejorando o depurando para alcanzar los objetivos que fijan los organismos internacionales.

Ante esta súbita ola de cambios, reformas, reestructuraciones, modificaciones, etcétera es donde el sujeto real se encuentra y de no querer caducar ante la depredación de la modernidad líquida (Bauman, 2008), lo que queda es proponer desde las prácticas particulares, desde lo concreto de la institución educativa y sobre todo el aula, que aunque se utiliza como espacio exclusivo e íntimo de los profesores, inexcusablemente hoy las necesidades exigen socializar más que nunca para enriquecer a la educación.

Los procesos de reforma llevan consigo una serie de ilusiones como desilusiones, como prueba de ello se pueden observar las perspectivas que se manifiestan a través de los documentos oficiales que al encontrarse de frente con la realidad se derrumban ante la apatía de ciertos profesores.

Para ello, Torres (2006), ya ha esbozado a través de su obra los factores que han modificado a lo largo de la historia de la docencia, desde la entrada a la globalización y por los que se piensa que el docente no está a gusto con lo que lleva a cabo en su práctica cotidiana; entre los que enuncia la incompreensión de

las finalidades de los sistemas educativos, la formación inicial deficitaria, la pobreza de las políticas de actualización del profesorado, la concepción tecnocrática del trabajo docente, el currículum obligatorio sobrecargado de contenidos, la administración burocratizante del sistema educativo, el profesorado como único responsable de la calidad de la educación, por sólo mencionar algunos.

Debido a ellos se dice que la desmotivación, desilusión y desmoralización son constantes en el discurso y el actuar de los docentes, sin embargo cabe decir que una clave para llevar a cabo el giro que marque la diferencia entre el trabajo que llevan desarrollando los docentes es la actitud ante la vida, ante la profesión y ante el contexto depredador en que nos encontramos.

Es también importante resaltar lo que aporta a esta investigación, el trabajo de Pérez (2004) acerca de *la cultura escolar en la sociedad neoliberal* puesto que coloca a partir de lo que ha de nombrar como un cierto tipo de cultura, la escolar, en donde se yerguen a su vez cinco tipos de cultura al interior de la complejidad que ya manifiesta el propio contexto neoliberal, es decir, desde una mirada crítica, social, institucional, experiencial y académica; donde los sujetos deconstruyen su cotidianeidad a través de los procesos que ya implica la ubicación en la posmodernidad.

De tal forma que en el malestar que Torres (2006) describe y el tejido cultural que supone la educación, de acuerdo con Pérez (2004); el docente se coimplica con los otros en un tiempo y espacio específicos, donde de ningún modo se excluye de ser tanto un sujeto de la educación como un sujetos de esperanzas, valores, identidades, compromisos, preocupaciones, motivaciones, emociones, así como los fines éticos del propio acto educativo (Day, 2007); donde es posible verlos sintetizados a partir de sus discursos, todos ellos enmarcados de la cotidianeidad que los permea.

Por ello considero importante que la presente investigación me lleva a reflexionar que al indagar sobre las significaciones discursivas que el docente vive, teje, piensa y emite en un marco de reforma curricular que llega impuesta; los hace transitar por diversos procesos en su cognición, mismos que pueden ir desde lo favorable hasta lo deplorable, pero que sin duda el momento de crisis deja ver lo que está dispuesto a llevar a cabo para salir adelante, como una de sus grandes cualidades, para hacer notar el nivel de compromiso que se refleja en su trabajo, en el avance con sus alumnos y en todo cuanto hace dentro del espacio escolar.

La prospectiva de la investigación apunta hacia la recuperación de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en los docentes con la reforma consolidada, o bien, poder llevar a cabo la recuperación de las voces de alumnos, el hecho es que como terreno fértil, la escuela puede proporcionar varios ámbitos que a través de los procesos de investigación y teorización nos lleven a proponer mejoras, ya que hacen mucha falta para la educación de nuestro país.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Aguilar, C. (1985). *La definición cotidiana del trabajo de los maestros*. En E. Rockwell (Compiladora) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Biblioteca pedagógica. México: SEP, Ediciones El Caballito.
- Aguirre Lora, M. E. (2005). *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México: CESU, UNAM, IMCED, Plaza y Valdés.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. (Reimpresión) México: Paidós educador.
- Arnaut, A. (1997). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública, Biblioteca del Normalista.
- Arnaut, A. (1998). *Los maestros de educación primaria en el siglo XX*. En P. Latapí (Coordinador) *Un siglo de educación en México*. Tomo 2. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 15 Septiembre-Diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. (Reimpresión) España: Gedisa.

- Berger, P. & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. (21ª reimpresión) Argentina-España: Amorrortu editores.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Bolívar Espinosa, A.; Méndez Berrueta, L. & Romero Miranda, M. Á. (1992). *El nacimiento del Estado liberal social 1982-1992*. En *El Cotidiano*. Revista bimestral. No. 50, Septiembre-Octubre. México: UAM-Azcapotzalco.
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Documentos DIE No. 26. México: CINVESTAV.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: Sage. (Original en inglés).
- Castells, M. (2008). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. La sociedad red. Vol. I. México: Siglo XXI.
- Coraggio, J. L. (1997). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?* En J. L. Coraggio & R. M. Torres. *La educación según el Banco Mundial*. Argentina: Miño y Dávila.
- Curiel Méndez, M. E. (1981). *La educación Normal*. En F. Solana, R. Cardiel Reyes & R. Bolaños Martínez. (Coordinadores) *Historia de la educación pública en México*. México: SEP, Fondo de Cultura Económica.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. (2ª edición). España: Narcea.
- Díaz Barriga, A. (1986). *Los orígenes de la problemática curricular*. México: Cuadernos del CESU/UNAM.

- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* México: Revista Perfiles Educativos. Vol. XXVIII, núm. 111. pp. 7-36
- Díaz Barriga, A. & Inclán Espinosa C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Brasil: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. (Disponible en: www.rieoei.org/rie25a01.PDF)
- Enguita, M. F. (1990). *Sociología de la educación*. España: Ariel.
- Erickson, F. (1997). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M. C. Wittrock. (Compilador) *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Reimpresión. México: SEP/Amorrortu.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método*. Tomo 1. España: Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: Reformas y modelo educativo*. (2ª edición). Argentina: Lugar editorial.
- Heidegger, M. (2005). *El ser y el tiempo*. (12ª reimpresión) México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (Reimpresión). España: Morata.

- Jiménez Lozano, L. (2003). *La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre-Diciembre, vol. 8, núm. 19. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Larroyo, F. (1983). *Historia comparada de la educación en México*. (18ª edición). México: Porrúa.
- Latapí, P. (2010). *La SEP por dentro*. (2ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Loyo Brambila, A. (1997). *Las ironías de la modernización: el caso del SNTE*. En A. Loyo (Coordinadora) *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. España: Alianza editorial.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Navarro, J., Carnoy, M. & De Moura, C. (2000). *Perspectivas sobre la reforma educativa*. En J. Navarro, K. Taylor, A. Bernasconi y L. Tyler. *La reforma educativa en América Latina: Temas, componentes e instrumentos*. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (BID) e Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional.
- Ornelas, C. (2011). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. (12ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Passeggi, M. C. & De Souza, E. C. (Organizadores) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, FFyL-UBA; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (4ª edición). España: Morata.
- Piña Osorio, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: CESU, Plaza y Valdés, UNAM.
- Reboul, O. (1980). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Revista Entre Maestros* (2001). Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 2, Núm. 3. México: UPN, SEP.
- Revista Entre Maestros* (2004). Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 4, Núm. 9. México: UPN, SEP.
- Revista Entre Maestros* (2011). Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 11, Núm. 36. México: UPN, SEP.
- Reyes Heróles, J. (1992). *La Reforma del Estado en México*. En *Revista Perfiles Latinoamericanos*. Reforma del Estado. Año 1, No. 1. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*. España: Miño y Dávila.
- Sañudo de Grande, L. E. (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*. En R. Perales Ponce. (Coordinadora) *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós educador.
- Saxe-Fernández, J. (1999). *Globalización: Crítica a un paradigma*. México: UNAM-DGPA.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu.

- Secretaría de Educación Pública (2007). *Plan sectorial de educación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. (3ª reimpresión). España: Paidós.
- Torres, R. M. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. En *Perspectivas*, Vol. XXX, No. 2. Ginebra: UNESCO.
- Torres Santome, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. España: Morata.
- Torres Santome, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. (2ª edición) España: Morata.
- UNESCO (1990, 5-9 de marzo). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- Van Dijk, T. A. (Compilador) (2000a). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. 1. España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (Compilador) (2000b). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. En R. Wodak & M. Meyer (Compiladores) *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Gedisa.

- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books.
- Woldenberg, J. (2004, 27 de mayo). *Añoranza del autoritarismo*. México: Reforma.
- Yurén, T. & Araújo-Olivera, S. (2003). *Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre-Diciembre, vol. 8, núm. 19. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Ziegler, S. (2003). *Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre-Diciembre, vol. 8, núm. 19. México: Consejo Mexicano de investigación Educativa (COMIE).

TESIS

- Aguirre Ramírez, E. (2000). *Análisis del discurso de la modernización en la educación básica, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari*. Tesina de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México.
- Gutiérrez Andrade, M. A. (2008). *La política educativa en el nivel básico durante el gobierno de la alternancia 2000-2006, ¿igualdad de oportunidades o exclusión?* Tesis de Maestría en pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, México.

Juárez Mondragón, F. (2008). *Un nuevo tinte de la educación secundaria: La reforma integral de la educación 2000-2006*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas, Facultad de ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

Ortega Montes, R. M. (2008). *Las reformas en la Educación Preescolar durante el sexenio de Vicente Fox Quesada*. Tesis de Licenciatura en Sociología, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, México.

Salas Martínez, C. Y. (2004). *Impacto de las reformas neoliberales en la educación en México*. Tesis de Licenciatura en Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

Sánchez Cerón, M. (2005). *Las reformas educativas recientes en América Latina*. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Latinoamericanos, UNAM, México.

Tapia Ramírez, B. (2008). *Programa de Educación Preescolar 2004*. Tesina de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

www.inegi.org.mx

ANEXOS

ANEXO 1

PRIMER ACERCAMIENTO A LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

CATEGORIZACIÓN DE PREGUNTAS DEL PRIMER CUESTIONARIO DE INTERROGANTES ABIERTAS

1. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente para su formación docente?
2. ¿Considera que las políticas educativas atienden a sus necesidades de formación docente? Justifique su respuesta.
3. ¿Cuáles serían las cinco principales necesidades de formación docente por resolver desde su práctica personal?
4. ¿Cuáles serían algunas propuestas de participación directa por parte de un profesor(a) hacia las políticas educativas en materia de formación y actualización docente?
5. ¿Cuáles serían algunas propuestas de trabajo en el aula por parte de un profesor(a) hacia las reformas educativas que enriquezcan la formación y actualización docente?
6. ¿Estaría dispuesto(a) a ser docente-investigador? Justifique su respuesta.

Este cuestionario estuvo orientado principalmente a la formación docente, con esa primera mirada realizo el acercamiento a los sujetos que posteriormente participan de esta investigación.

CONCENTRADO DE RESPUESTAS

Transcribo las respuestas tal cual respondieron los docentes (con errores de redacción y ortográficos), omito sus nombres para guardar anonimato.

En ese momento recibo el cuestionario de 9 docentes de la escuela Primaria "X", ciclo escolar 2009-2010, octubre de 2009, Taller General de Actualización, Temática: La transversalidad del campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia.

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
De cuatro a cinco horas mínimo.	No, porque no hay espacios estables, para la formación de los docentes.	Manejo del nuevo programa, los tiempos establecidos para ello, asesores especializados	Comprometer se realmente con el mejoramiento de su práctica en beneficio de los alumnos y	Registrar sus debilidades y fortalezas, compartir experiencias con el colegiado,	Realmente no, lo que me satisface es el trabajo con los alumnos, esa relación de alumno-docente, es

		en la materia, los materiales necesarios, y la poca disposición de algunos docentes para comprometerse e a mejorar su práctica.	alumnas a su cargo.	buscando alternativas que ayuden al mejoramiento de la práctica en el aula.	lo que me motiva a elegir esta profesión.
Voy leyendo una vez por semana	No, necesito más información.	Más cursos que expliquen correctamente las prácticas a seguir.	Necesito saber para participar.	Quisiera que me informaran o ver una clase sobre los proyectos educativos (ver una clase) porque tengo dudas.	Sí, para aprender.
3 horas aproximadamente.	No siempre por el tiempo que en ocasiones es muy corto.	Actualización, el contar con las tecnologías para llevar a cabo mi trabajo, tiempo, dedicación, disposición de alumnos y padres de familia, apoyo.		Leer y documentarse.	Si puesto que así podríamos enriquecer nuestras dudas y lograr nuestros objetivos.
Hijole como 5 horas a lo mucho	No, porque únicamente se dedican a copiar lo de otros países y realmente no se preocupan nuestras autoridades por remediar los problemas que existen.	Empaparnos bien de los cambios que se dan, dedicar el tiempo necesario a planear, ver la importancia que los alumnos tienen por el estudio	Pues proponer cambios de acuerdo a lo que se trabaja en las escuelas.	Realizar alguna investigación dentro de las aulas que puedan mejorar nuestro trabajo y que realmente den resultado	Yo creo que no porque no se tienen esas habilidades para llegar a hacerlo bien.
4 horas	Sí, existen cursos que nos ubican en el contexto.	Comprender la transversalidad al 100%, usar material didáctico,	Asistir a cursos donde haya un seguimiento evaluativo.	La utilización de los materiales que nos dan en la	Sí, es retomar en un diario lo que nos acontece y volverlo a

		hacer más práctica la clase, hacer más participativo al alumno.		práctica educativa.	leer enriqueciendolo con las nuevas experiencias.
3 horas	Si, pero necesitamos reforzar mas la educación	Responsabilidad, aprendizaje y educación.	Tener la responsabilidad de llevar acabo una propuesta pedagogica para un buen aprendizaje en la enseñanza.	Que llebemos acabo una buena educación para el alumno.	Es muy importante llevar acabo la investigación.
2 horas	Depende las situaciones pero si el mundo sigue girando nosotros debemos de actualizarlos y girar con él.	Innovación de la práctica, conceptos, dominio en teoría y práctica.	Que dentro de los investigadores también se utilicen docente capacitados con buen curriculum para hacer las reformas y que esté en servicio.	Hacer dinámicas las clases utilizando nuevas estrategias y la tecnología.	Si porque aprendería más de lo que se esta innovando en teoría y práctica.
Aproximadamente 10 horas independientes del trabajo.	No, porque la realidad es que mucha de la gente que elabora no ha trabajado o no ha experimentado por mucho tiempo el trabajo en un aula.	Cómo trabajar la conducta, elaborar un registro diario de actividades, socialización entre los niños, capacitación pedagógica y estrategias de lectura y matemáticas.	Retomar las experiencias docentes, reconocer a quiénes preparan alumnos competentes y conocer sus estrategias; es decir algo real.	Leer y conocer como está estructurada la reforma retomar de acuerdo a las necesidades del grupo.	Si me gusta conocer lo nuevo y experimentar pero a mi pensar me falta mucho por reconocer ciertas situaciones que suceden dentro de la escuela, además de que no es tan sencillo de llevarlas a cabo.
3 hrs.	No, por que los cursos o diplomados que nos dan, no son con personas especializadas	Estudio formas de la nva. reforma educacional, asesoramiento en psicología, enfocado a las conductas, a	Primeramente tomas una capacitación formal, para después apoyar o transmitir esos	Respetar las etapas de aprendizaje: concreta, simbolica y abstracta.	Sí, por que quiero capacitarme y actualizarme de manera profesional.

	as y lo que nos transmiten es solo la parte superficial de los temas.	la inteligencia emocional, etapas del dibujo.	conocimientos.		
--	---	---	----------------	--	--

ANEXO 2

SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN VERTIDA EN “CUESTIONARIO A PROFESOR (A)”

PERFIL DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

1. Datos generales	2. Formación profesional	3. Experiencia profesional	4. Aspecto laboral
- <i>Docente 1</i> -44 años	- <u>Profesor de educación primaria</u> -Profesional - Escuela Nacional de Maestros -Titulada	-24 años de servicio como profesor ante grupo	-Profesor de educación primaria -Matutino -Base -Nivel “D” Carrera Magisterial
- <i>Docente 4</i> -45 años	- <u>Profesor de primaria</u> -Normal Básica - Normal Ignacio Manuel Altamirano -Titulada	-21 años de servicio como profesor ante grupo	-Profesor de primaria -Matutino y Vespertino -Base -Nivel “B” Carrera Magisterial
- <i>Docente 6</i> -55 años	- <u>Profesor de educación primaria</u> - Escuela Instituto Femenino -Titulada	-30 años de servicio como profesor ante grupo	-Profesor de educación primaria -Matutino y Vespertino -Base -Nivel “B” Carrera Magisterial
- <i>Docente 2</i> -32 años	- <u>Profesor de educación primaria</u> -Licenciatura - Benemérita Escuela Normal de Maestros -Titulada	-9 años de servicio como profesor ante grupo	-Profesor de primaria -Matutino -Base -Nivel “A” Carrera Magisterial
- <i>Docente 3</i> -31 años	- <u>Profesor de educación primaria</u> -Licenciatura - Benemérita Escuela Normal de Maestros -Titulado - <u>Psicólogo social</u> -Licenciatura - Universidad Autónoma Metropolitana -Titulado - <u>Psicoterapeuta</u> -Maestría - Universidad	-9 años de servicio como profesor ante grupo	-Profesor de primaria -Matutino y Vespertino -Base -No ha participado en evaluaciones de Carrera Magisterial

	Anáhuac -Titulado		
- <i>Docente 5</i> -28 años	-Licenciatura en <u>Ciencias de la</u> <u>Educación</u> -Licenciatura -Institución Privada de Texcoco -Titulada	-2 años de servicio como profesor ante grupo	-Profesor de primaria -Matutino -Base -No ha participado en evaluaciones de Carrera Magisterial porque requiere por lo menos haber ejercido como docente frente a grupo entre cuatro y cinco años

ANEXO 3

CONCENTRADO DE INVESTIGACIONES QUE GUIARON EL ESTADO DEL ARTE

Recupero siete trabajos recepcionales enfocados a la problemática de Reformas educativas emitidas hacia el nivel educativo básico en nuestro país, éstos se pueden ubicar en nivel Licenciatura, Maestría y Doctorado en las disciplinas de Pedagogía, Relaciones Internacionales, Ciencias Políticas, Estudios Latinoamericanos y Sociología.

Estas indagaciones fueron realizadas entre los años 2000 y 2008, de manera que abarcan de forma general reformas educativas que se vinieron dando a raíz de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993 bajo el gobierno de Salinas de Gortari.

A continuación presento los títulos de los trabajos revisados, la modalidad, la disciplina en que se enmarcan, el grado académico y el año de su publicación.

Autor (a)	Título	Modalidad	Disciplina	Grado académico	Año de publicación
Berenice Tapia Ramírez	Programa de Educación Preescolar 2004	Tesina	Pedagogía	Licenciatura	2008
Miguel Ángel Gutiérrez Andrade	La política educativa en el nivel básico durante el gobierno de la alternancia 2000-2006, ¿igualdad de oportunidades o exclusión?	Tesis	Pedagogía	Maestría	2008
Cassandra Yahell Salas Martínez	Impacto de las reformas neoliberales en la educación en México	Tesis	Relaciones Internacionales	Licenciatura	2004
Fernando Juárez Mondragón	Un nuevo tinte de la educación secundaria: La	Tesis	Ciencias Políticas	Licenciatura	2008

	reforma integral de la educación 2000-2006				
Manuel Sánchez Cerón	Las reformas educativas recientes en América Latina.	Tesis	Ciencias Políticas y Sociales	Doctorado	2005
Rosa María Ortega Montes	Las reformas en la Educación Preescolar durante el sexenio de Vicente Fox Quesada	Tesis	Sociología	Licenciatura	2008
Elena Aguirre Ramírez	Análisis del discurso de la modernización en la educación básica, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari	Tesina	Pedagogía	Licenciatura	2000

En cuanto a investigaciones publicadas en torno al problema de las reformas educativas, recupero tres de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre-diciembre 2003, vol. 8, núm. 19; con los títulos y autores que siguen, ya que considero que aportan elementos importantes para determinar el curso de la investigación.

Título	Autor (as)	Cargo académico
La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente	Luz Jiménez Lozano	Profesora-investigadora del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Torreón
Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria	Teresa Yurén y Stella Araújo-Olivera	Profesoras-investigadoras del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina	Sandra Ziegler	Investigadora junior en el proyecto "La nueva configuración de la discriminación educativa en la Argentina", en el área de Educación de la FLACSO-Argentina

ANEXO 4

CATEGORIZACIÓN DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PREGUNTAS GUÍA Y SUS FINES

- ¿Qué significa ser docente?
- ¿Por qué decidió ser profesor (a)?
 - ▶ Estas dos preguntas se plantean como preámbulo para evocar su historia personal y profesional así también para indagar su posicionamiento en la actualidad.
- ¿Cuál fue su interés por ser profesor (a) de grupo?
- ¿Le gusta estar al frente de un grupo?
 - ▶ Su finalidad es ubicar los fines que persiguen a través de su labor docente.
- ¿La institución le permite un nivel de actuación de libertad en torno a sus prácticas educativas?
 - ▶ Tiene la intención de conocer lo que perciben y sienten en el espacio físico donde llevan a cabo su labor profesional los docentes y cómo se dan las dinámicas en la escuela.
- ¿Qué significa educar?
 - ▶ Para indagar la concepción en torno a la labor que desempeñan y su posicionamiento.
- ¿Ha asistido a los cursos y/o diplomados para la implementación del plan de estudios 2009?
- ¿Qué le ha significado la puesta en marcha de este plan de estudios?
- ¿Qué cosas ha tenido que cambiar en su práctica docente con la implementación del nuevo plan de estudios?
- ¿Considera que era necesario este último cambio curricular, por qué?
 - ▶ Con estas preguntas se busca abundar acerca de la RIEB 2009 y lo que en ellos causa en sentido amplio el proceso de reforma educativa.
- ¿Qué propondría desde su práctica profesional para mejorar la educación primaria en nuestro país?
 - ▶ Para hacer el cierre a la entrevista y reconocer algunos de los intereses que manifiestan los profesores sobre la educación primaria en sentido amplio.

PERSONALES/ PROFESIONALES	INSTITUCIONALES	PERSONALES E INSTITUCIONALES
-Significado de ser docente. -Decidir ser profesor(a). -Interés por ser profesor(a). -Gusto por estar en grupo. -Significado de educar. -Significado de la puesta en marcha del plan de estudios 2009. -Necesidad del cambio curricular.	-Libertad en prácticas educativas por parte de la institución.	-Asistencia a cursos y/o diplomados para implementar el plan de estudios 2009. -Cosas que se han tenido que cambiar en la práctica para el cambio curricular. -Propuestas desde la práctica profesional para mejorar la educación primaria.

