



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA
“EXPERIENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA EN EL
MARCO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI:
REFLEXIÓN, AUTOCONOCIMIENTO E IDENTIDAD NARRATIVA”**

TESIS:

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ

**Director de tesis:
Dr. Ramiro Daniel Macías Ortiz.**

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.

Junio 2019





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

INDICE

	PÁG
Introducción	3
Capítulo I. Subjetividad docente, mixtura y mutaciones del trabajo docente en el marco de las reformas educativas del siglo XXI.	
1.1. Reestructuración de las condiciones de trabajo de los profesores de educación básica.	11
1.2. La formación docente: tensiones y escenarios.....	24
1.3. Evaluación docente: En búsqueda de una nueva profesionalidad.....	39
1.4. La Universidad Pedagógica Nacional en el escenario de la profesionalización y formación de docentes.....	47
Capítulo II. La subjetividad docente como objeto de investigación: Dar cuenta de sí mismo, presupuestos epistemológicos y proceso metodológico.	
2.1. Mi experiencia como formadora de docentes. ¿Por qué el objeto de investigación?.....	57
2.2. La Fenomenología hermenéutica de la experiencia y la conciencia.....	74
2.3. La investigación narrativa: explorar la experiencia docente.....	81
2.4. Teoría Fundamentada y análisis hermenéutico en el análisis e interpretación de los relatos docentes.....	90
Capítulo III. Casandra contra Prometeo, las reformas educativas como acontecimiento: el hacer y padecer del profesor de educación básica.	

3.1. Lugares de la memoria, la ruptura de la tradición.....	111
3. 2. El reconocimiento de espejo y su incorporación al mundo escolar.....	125
3.3. El estar docente entre el malestar, el oficio y la vocación docente: ¿el fin de la vocación?.....	132
Capítulo IV: Diacronía y sincronía en las prácticas educativas en tiempos de la diversidad. ¿Continuidad o ruptura?	
4.1. La práctica educativa en tiempos de la diversidad.....	147
4.2. Las travesías de la acción docente. Hacerlo así, rutinas de enseñanza, presencia del pasado, presencia del presente.....	162
4.3. La presencia de la diversidad. Situaciones tirantes y el sentido de oportunidad en la experiencia docente.....	175
A modo de conclusión: Identidad Narrativa y Metamorfosis de la experiencia docente en tiempo de la diversidad.....	182
Referencias Bibliográficas	192

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano desde finales del siglo XX ha sido escenario de cambios sustantivos en sus estructuras, organización y normatividad para optimizar su funcionamiento, garantizar el acceso y calidad educativa que oferta a la población en edad escolar. Varias son las acciones que definen este proceso, siendo de interés dos en especial: la Reforma Integral Educativa de la Educación Básica y la Ley de Servicio Profesional Docente las cuales tienen como receptores a los profesores de educación básica. La primera, de naturaleza curricular y pedagógica, se fundamentó en la educación basada en competencias, en los principios de la pedagogía activa anglosajona y en la mediación pedagógica para el logro de los aprendizajes esperados y competencias de egreso.

Al respecto, cabe señalar que la reforma curricular en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica, se instrumentó en diferentes tiempos en educación básica, lo anterior con el propósito de consolidar un currículo común que asegura un mínimo de competencias en la población escolar en cada nivel educativo. Tal proceso suponía que los profesores tendrían que apropiarse de la estructura y organización curricular, así como del lenguaje que la acompañaba: campos formativos, asignaturas, aprendizajes esperados, competencias genéricas y específicas, transversalidad, diversidad, multiculturalidad, dispositivos didácticos (métodos de proyectos, talleres, situaciones didácticas) que le permitieran visualizar los programas. Igualmente, dichos documentos fueron presentados como el dispositivo más cercano que los profesores de educación básica tendrían para orientar y planear su práctica, no como una propuesta de contenidos a desarrollar sino de conocimientos, habilidades y destrezas que se construirían y consolidarían en el trabajo diario.

Sin embargo, tales elementos curriculares, para la planta docente con más de 20 años de servicio y noveles (aquellos que ingresaron en 2008, por servicio

profesional docente) se convirtió en una experiencia perturbadora. Al parecer fue interpretado como una forma de cuestionamiento a su formación inicial, sus saberes, su capacidad práctica para enfrentar la propuesta curricular, así como su imagen social y profesional al señalarlos como el principal responsable de la crisis educativa.

La segunda acción de interés es la aprobación e implementación de la Ley de Servicio Profesional Docente en 2008 que modificó la condición laboral de los profesores de educación básica que históricamente se constituyó con el Estado Educador mexicano como su principal empleador. Los hitos anteriores ponen de presente que la experiencia y memoria de los profesores de educación básica son escenarios de disputa para la construcción de discursos y proyectos educativos pasados y futuros, pues como lo señala George Orwell “quien domina el presente, domina el pasado; quien domina el pasado domina el futuro” (1984: 56)

Por ello, la experiencia y la memoria de los profesores de educación básica se convierten en espacios de análisis para comprender e interpretar sus subjetividades y su metabolizan ante los acontecimientos que activan su pasado y les plantean un futuro incierto. Investigar sobre ellos, requirió que fuesen los profesores, quienes construyeron su propia narrativa (interpretación de su acción) producto de la reflexión y análisis de cómo se involucraron en lo que sucedió; es decir, cómo experienciaron y llenaron de significados y sentidos la cotidianidad de su quehacer como profesores de educación básica. Sin perder de vista que la memoria individual y colectiva de los profesores de educación básica está inscrita en el espacio público.

En este sentido, la narrativa, tradición de investigación que guió este trabajo, da cuenta de lo vivido por el actor y del pasado incorporado en los sentidos y significados expresados en sus relatos y en la selección intencional lo que no se quiere olvidar. En palabra de Marc Augé “vivir el momento presente sin olvidar el pasado que habita en él”. (1998: 96)

De ello, nace el interés por realizar este trabajo de investigación, conocer los lugares de la memoria, las configuraciones del tiempo, los conocimientos y prácticas incorporados a la experiencia diaria en los relatos, que nos remiten “no solamente a una disposición de acontecimientos – históricos o ficcionales- , en un orden secuencial, a una ejercitación mimética de aquello que constituirá primeramente el registro de la acción humana, con sus lógicas, personajes, tensiones, alternativas, sino a la forma por excelencia de estructuración de la vida y, por ende, de la identidad,” (Arfuch, 2002:30). Por ello, el potencial de la narrativa radica en su potencial para reconstruir la memoria “lugar mágico y afectivo” de los sujetos, a partir del contexto vivido por ellos y dar cuenta, en lo posible de la huella de su subjetividad.

Este trabajo de investigación no da cuenta de las causas del presente en el pasado sino, a lo sumo, se acerca a la interpretación que los profesores de educación básica hacen del pasado y del presente dependiendo de sus relaciones emotivas con ellos. En consecuencia, este trabajo se organiza en cuatro capítulos que me permitirán ubicar los acontecimientos, como contexto, que renuevan la experiencia de los profesores de educación básica del cual emerge el objeto de estudio de esta investigación: la experiencia y la subjetividad de los profesores de educación básica. Y por último interpretar los relatos narrativos de los profesores de educación básica a la luz de los significados y sentidos construidos por ello que se manifiestan en categorizaciones de sus experiencias y recuerdos.

Es así como, en el primer capítulo cuyo título es *Subjetividad docente, mixtura y mutaciones del trabajo docente en el marco de las reformas educativas del siglo XXI*” se abordan las reformas educativas, en plural, porque aunque se enmarca en la Reforma Integral de la Educación Básica, las acciones, programas y leyes (la Ley de Servicio Profesional Docente y la Evaluación docente) que la configuran, introducen cambios sustantivos en lo curricular, normativo y laboral en el sistema educativo nacional y en el ejercicio profesional de los profesores de educación básica. Se describen las condiciones sociales, políticas y económicas que

delinearon la política educativa de la última parte del siglo XX y el primer tercio del siglo XXI. Así como las implicaciones en la política de formación de profesores que impulsó el gobierno mexicano desde la última década de los noventa y el papel que ha jugado en el escenario de la profesionalización y superación profesional la Universidad Pedagógica Nacional.

Una vez reconocido el contexto y los acontecimientos que configuraron la experiencia de los profesores de educación básica en nuestro país en los últimos veintitrés años, de 1993-2016, el período vivido por los profesores que participaron en esta investigación con sus relatos, en el *Capítulo II. La subjetividad docente como objeto de investigación: dar cuenta de sí mismo, presupuestos epistemológicos y proceso metodológico* se describe la configuración del objeto de estudio de esta investigación a partir de dar cuenta de mí mismo, al recuperar mi experiencia como formadora de profesores de educación básica en la Maestría de Educación Básica, con especialidad en Inclusión e Integración Educativa. Argumento su viabilidad una vez realizado el estado de conocimiento reciente donde la experiencia, subjetividad, trayectoria e identidad de los profesores son abordados desde la investigación narrativa y biográfica narrativa.

Cabe señalar que la primera se aproxima a la actuación de los profesores en el mundo escolar para conocer sus prácticas pedagógica y sus procesos de autonomía y resistencia desde el mismo ejercicio profesional de la docencia. La segunda, la tradición biográfica narrativa parte de la biografía del profesor para conocer las implicaciones institucionales y de interacción que de forma individual y colectiva, tienen sobre el desempeño y quehacer docente. Para luego fundamentar el dispositivo de investigación elegido – la narrativa- en la filosofía de la historia de Walter Benjamín, Paul Ricouer, Hannah Arendt y su recuperación en esta investigación narrativa en educación; asimismo planteó las bases epistemológicas de la experiencia como objeto de investigación.

Establecidas las premisas anteriores, se describe el proceder metodológico de la teoría fundamentada en su perspectiva constructivista hermenéutica que me permitirá establecer las categorías de trabajo que expresan los sentidos y

significados atribuidos por los profesores a los acontecimientos experimentados, en los *cinco relatos de los profesores de educación básica* realizados en el taller de narrativa docente.

Producto del análisis de los relatos e identificadas las categorías de trabajo que me permitieron hacer el trabajo más fino de interpretación, se estructuraron los capítulos tres y cuatro. De este modo, en el capítulo tres "*Cassandra contra Prometeo, las reformas educativas como acontecimiento: el hacer y padecer del profesor de educación básica*", cuyo objetivo es presentar los conflictos, miedos, incertidumbres, vivencias y emociones (subjetividad) que los docentes expresan en sus relatos: cuando presentan el examen de oposición para el ingreso, permanencia y promoción en el servicio profesional de carrera, son elegidas para la evaluación docente se ven cuestionadas en sus prácticas docentes ante la presencia de diversidad.

Este capítulo está impregnado de recuerdos, pasado y olvidos que a la luz del presente se avivan para renovarse, para reconocer que hoy la mixtura del magisterio se caracteriza por la diversidad de identidades y subjetividades; pero que tiene algo en común el ejercicio profesional de la docencia y la tarea de reconstruir la memoria colectiva de este grupo profesional para definirse ante la nueva realidad educativa y laboral.

En el cuarto y último capítulo titulado "*Diacronía y sincronía en las prácticas educativas en tiempos de la diversidad. ¿Continuidad o ruptura?*", expone de las prácticas educativas y la atención a la diversidad que los profesores de educación básica llevan a cabo en su aula. En este sentido, se reflexiona sobre la práctica educativa en tiempos de diversidad; los compromisos éticos que implica el acto de enseñar, al definirse como el ejercicio profesional que se ejerce sobre otro, con el cual sostiene un encuentro, una interacción y ejecuta una acción con causación (con consecuencias para el otro).

Por ello, en los relatos y su análisis se pone énfasis en comprender y reconocer la diacronía y sincronía del acto de enseñar, así como su posible ruptura y las prácticas de estigmatización y exclusión de los otros. De ahí se procede mostrar

las situaciones tirantes que los profesores de educación básica viven ante la diversidad por la cultura educativa instituida y reproducida por sus pares.

Y para finalizar, y a modo de conclusión, se presentan los hallazgos de esta investigación producto del análisis, categorización e interpretación de los relatos base de esta investigación, para perfilar la identidad narrativa de los profesores participantes en esta investigación.

Capítulo I. Subjetividad docente, mixtura y mutaciones del trabajo docente en el marco de las reformas educativas del siglo XXI.

“El contexto nunca es absolutamente determinable”

Derrida.

El siglo XXI inició con la implementación de las reformas estructurales en el sector energético, hacendario, financiera, laboral, político-electoral, del sistema penal, de transparencia y educativa orientadas a impulsar el crecimiento económico del país. La reforma educativa implementó programas para modernizar las escuelas, como cambiar el currículo, aumentó las horas de clase e hizo modificaciones constitucionales para: garantizar el derecho a la educación básica, la regulación y administración de plazas y permitir la evaluación docente.

Su epicentro fue la Reforma Integral de la Educación Básica la cual convirtió a los docentes en los principales responsables de la crisis del sistema educativo y de las dificultades del proceso enseñanza aprendizaje. Cabe señalar que la política educativa mexicana que definió esta reforma incorporó y asumió los discursos y las líneas de acción de la OCDE en relación a la formación de profesores en servicio, en el ingreso, permanencia, promoción y evaluación del desempeño docente.

Así pues, los profesores de educación básica en esta coyuntura fueron reducidos a ejecutores de las reformas curriculares dejando de lado en la agenda de discusión su papel en el cambio educativo, en este contexto se definió a los profesores de educación básica como profesionales de la educación con competencias profesionales y saberes prácticos frente a la propuesta curricular

que determino el enfoque didáctico¹ de los campos formativos y asignaturas desde el cual el profesor concreta su intervención didáctica y pedagógica.

El enfoque didáctico representó para el profesor en la reforma curricular de 2011 la pauta para el ejercicio profesional de la enseñanza, no obstante en los programas el enfoque se tradujo en formas de operación para alcanzar los aprendizajes esperados, para ser aplicados e instrumentalizados por el profesor.

El profesor perdió su autonomía y su estatus de sujeto pedagógico, la Reforma Educativa de 2011 buscó el reordenamiento de la práctica y de la condición laboral del profesor de educación básica y puso en segundo plano la producción de conocimiento pedagógico y la redefinición de la identidad del profesor-educador como sujeto pedagógico. Así pues, importante presentar los acontecimientos asociados a la Reforma Integral de la Educación (que incluye la reforma curricular y laboral) que enmarcan la experiencia educativa de los profesores de educación básica.

En 2013 se aprobó la Ley de Servicio Profesional Docente (Concurso de oposición para ingreso, permanencia, promoción y la Evaluación del Desempeño Docente) como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica, ley que modificó las condiciones laborales de los profesores y las políticas de formación docente; así como su mixtura². Los programas y acciones que se dieron en el marco de la reforma educativa implicaron para el profesor de educación básica experimentar los imperativos y cambios que esta introdujo en lo pedagógico y laboral. Por ello, es necesario hacer un recorrido del escenario que vivió el profesor de educación básica durante la implementación de la reforma educativa.

¹ En el plan de Educación Básica, el enfoque didáctico alude al enfoque disciplinar y a las estrategias de aprendizaje acorde a la naturaleza de cada asignatura; así como los

² Del latín "mistura", que significa mezcla. Recupero este significado de forma metafórica para aludir a la presencia de la diversidad de profesiones e instituciones que se incorporaron como producto de la aplicación de la Ley de Servicio Profesional Docente.

1.1. Reestructuración de las condiciones de trabajo de los profesores de educación básica.

El objetivo de este capítulo, es delinear los acontecimientos que definieron la Reforma Integral de la Educación Básica como momentos de condensación que alteraron la experiencia docente, su identidad y reconocimiento como sujeto pedagógico. Entre ellos están los cambios laborales y curriculares que la política educativa mexicana introdujo en el sistema educativo como producto de las presiones económicas y políticas que nuestro país tuvo de organismos internacionales para elevar la calidad educativa y eficiencia del sistema educativo en los primeros años del siglo XX.

La educación ha estado sometida a las presiones del desarrollo económico, tecnológico, social y político a nivel global, fue sujeta a políticas educativas y reformas que buscaron la adaptación, modernización y reestructuración de sus subsistemas y actores educativos. Lo anterior de acuerdo Pérez (2015) se ha instrumentado en tres momentos específicos:

El primero se conoce como la etapa de reformas “hacia adentro”, implementadas en la década de 1980, que estaban enfocadas a la realización de ajustes estructurales, mediante la descentralización del servicio educativo hacia los organismos locales, con lo que se buscó el incremento en el acceso y la cobertura educativa; el segundo momento, de políticas hacia fuera, se desarrolló en la década de 1990 y se centró en la gestión y evaluación del sistema, así como en los procesos pedagógicos y los contenidos culturales. El tercer momento dio inicio en el año 2000, y se centró en la redefinición de las relaciones entre escuela y sociedad, pone énfasis en la calidad de resultados” (p. 31).

En este sentido en 1994, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y Normal, se situó al currículo y la capacitación docente como centros de la política educativa modernizadora para cumplir dos propósitos:

El primero, ajustar saldos con el pasado, dejar de lado la vieja retórica de la Revolución y mirar el futuro. El segundo, conseguir el apoyo de los maestros y de la burocracia media con el fin de que la promesa llegara a la sociedad y que ésta acusara recibo. La consigna era que las metamorfosis en planes y programas de estudio (...) que junto con programas de actualización docentes fueron elementos de punta de una reforma educativa con los afanes de la modernización del país en un mundo cada vez más complejo y competitivo (Ornelas, 2010: 8)

Para lograr la calidad educativa a nivel mundial y local se iniciaron procesos de modernización a mediados de la década de los noventa del siglo XX, su objetivo fue la reestructuración de los sistemas clave como el educativo, el de trabajo y salud para asegurar su eficacia. Que hasta este momento tenía una gestión vertical que implicaba la centralización de los subsistemas tanto en salarios como en los contenidos curriculares.

En este contexto, la relación entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), históricamente constituida en un lazo corporativo, tuvo que modificarse. Para poder operar el programa de modernización e iniciar el proceso de descentralización, se convocó a los profesores de educación básica a fin de llegar a consensos y negociaciones con el propósito de modernizar el sistema educativo, sin llegar a consensos; hubo acciones de resistencia y se profundizó la desconfianza que se expresó en “Vanguardia Magisterial”, órgano en el que se agrupaban profesores de educación básica “críticos” de la acción de Estado en materia educativa y laboral. Inició la disputa por la modernización educativa, el SNTE insistió que, para llevarse a cabo la reforma, no era suficiente atender lo pedagógico, había que discutir lo laboral. Se desplazó la discusión a las condiciones laborales, sueldos, incentivos y prestaciones y a la capacitación docente. De este modo, el Estado y Sindicato acordaron revalorizar la función del magisterio al otorgar un salario profesional, un programa de incentivos que hiciera atractiva la función docente: “Carrera Magisterial³, así como emprender una campaña que promovió el aprecio social del maestro.

En este escenario, emergió la formación docente como asunto prioritario de la política educativa. La formación continua del profesor fue la respuesta, para

³ Carrera Magisterial estaba orientada a crear nuevas expectativas de ascenso en la profesionalización del magisterio mediante el estímulo de su formación permanente y desempeño en la docencia (Arnaut,2004:34) Su principal objetivo era reconocer el esfuerzo y tarea que el docente desempeñaba a diario, sin embargo implicó un sistema de evaluación de la formación y el desempeño, la docencia es evaluable, instituyéndose la cultura de la evaluación de la cual los profesionales de la educación que pretendan ingresar o permanecer en el sistemas escolar deberán incorporar.

concretar los cambios curriculares y profesionalizar a “los docentes se actualizarían sus conocimientos y habilidades; se prepararía a los profesores para nuevos roles, como formar a los futuros docentes o directores; y así se facilitarían la reforma curricular “(Ruiz, 2012: 55).

Para Ruiz, la política de formación docente en servicio ayudaría a consolidar el perfil profesional requerido en estos tiempos de reformas y crisis del sistema educativo mexicano. Sin embargo, no considero que solo es un elemento más para el desarrollo de la docencia, sin visualizar la importancia de la infraestructura escolar, las condiciones laborales y la seguridad de empleo que estaba abatiendo al profesor de educación básica; así como el cambio en la morfología de la población escolar y la masificación de la educación, asuntos no abordados en la Reforma.

Carrera Magisterial se constituyó en un programa de incentivos económicos y de promoción que se sustentó en un sistema de Evaluación Global por medio cual se determinó a quién otorgar cada uno de los cinco niveles “A”, “B”, “C”, “D” y “E” y acceder al estímulo o promoción, los profesores de educación básica que participaron lo hicieron en forma voluntaria e individual, “en igualdad de condiciones”. A pesar que los lineamientos daban la posibilidad de participar a todos los profesores de educación básica en servicio, las dinámicas sindicales y escolares restringieron el programa de Carrera Magisterial a los profesores afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que laboraban en centros de trabajo de educación básica pública (SEP. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 2011:19). La injerencia en la vida y operación institucional de este programa por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación provocó la exclusión del sector magisterial afiliado a la Coordinadora Nacional de Trabajadora de la Educación y generó prácticas como venta de las claves de exámenes, preparación *ex profeso* para la acreditación y una formación difusa en el magisterio que accedió a este programa. Al interior de las escuelas se

generaron disputas por las postulaciones a la carrera magisterial, se requería la aprobación de los directos y de sus pares.

Otro requisito para participar fue estar registrado en el Catálogo aprobado para el programa, en que se especificaba el nombramiento, nivel o modalidad de trabajo, función, antigüedad y nivel de estudios, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No1.

Requisitos para ingresar a Carrera Magisterial

Nombramiento	Nivel o Modalidad	Función /Vertientes	Carga horaria/ Antigüedad
Código 10 Alta definitiva	Educación Inicial Educación Preescolar Educación Primaria Internados	Docentes frente a grupos	Un mínimo de 10h/s/M siempre y cuando las imparta en la misma asignatura o afines. No se especifica antigüedad.
Código 95 Sin titular (Interino ilimitado)	Educación Indígena Secundaria General Secundaria Técnica Telesecundaria Educación Física Educación Artística Educación Especial Educación Extraescolar Centros de Formación para el trabajo.	Maestros en funciones directivas o de supervisión Profesores en actividades técnico- pedagógicas.	

Fuente: Lineamientos Generales de Carrera Magisterial 2011.
Elaboración propia.

De este modo, se reguló la promoción, el refrendo e ingreso al programa de Carrera magisterial, 70 puntos, es el rango más alto para la promoción. Sus propósitos fueron:

Coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, mediante el fortalecimiento de la profesionalización de los participantes al impulsar la actualización e innovación de la práctica docentes.

Valorar la actividad docente, fortalecimiento el aprecio por la función social del profesor.

Reconocer y estimular a los docentes que obtengan logros educativos relevantes para mejorar sus condiciones de vida, personales y laborales (SEP. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 2011: 7).

Es así como carrera magisterial estuvo ligada al Sistema de Formación Continua, el cual se instituyó como estrategia política que concilió la reforma curricular con las necesidades formativas del magisterio mexicano, su prioridad fue la capacitación en nuevos conocimientos, el desarrollo de estrategias educativas y procedimientos didácticos que posibiliten el aprendizaje de sus alumnos y así mejorar la calidad educativa. Para ello, se pusieron en marcha diversos programas de actualización del magisterio en servicio, siendo estos los siguientes:

- a. El Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM).
- b. El Programa de Actualización de Maestros (PAM)
- c. El Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)
- d. El Programa de Formación y Fortalecimiento Docente.

La duración de estos programas fue de una década, de 1990 a 2000, a cargo de Sistema de Educación Continua a través del Catálogo Nacional de Cursos de Formación,. De tal catálogo, el profesor podía elegir los cursos, que se impartieron en cada ciclo escolar de septiembre a julio los días sábados, estos tenían un valor escalafonario y la duración dependía de la temática, siempre relacionada con la legislación educativa, tópicos emergentes, transversales y de relevancia social basada en los intereses de los funcionarios locales.

Estos programas de actualización y capacitación buscaron cubrir las necesidades de los docentes en los diferentes ámbitos del sistema escolar y proveerlos de estrategias de acción técnico profesionales para lograr los resultados de aprendizaje esperados y así elevar la calidad educativa. El modelo de formación impulsado en esta década disoció la teoría de la práctica, se centró en la enseñanza de teorías psicopedagógicas, de aprendizaje, de evaluación y en estrategias y recursos didácticos. Los profesores tuvieron un acercamiento a estos temas a través de la memorización, descontextualizando y fragmentando los

contenidos al libre albedrío de los asesores del grupo de profesores, sin establecer relevancia con su ejercicio profesional.

La profesionalización de los docentes de educación básica, para optimizar el funcionamiento de la educación básica y del sistema educativo en su conjunto, fue la prioridad del gobierno mexicano cuando elaboró el Programa Nacional de Educación 2001-2006, cuyo subtítulo es, “Por una Educación de Buena Calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI.” Dicho programa se integró en tres partes: la primera se denominó “El punto de partida”, en ella se propuso una visión deseable del sistema educativo mexicano posterior al diagnóstico realizado del sistema en 2001. La segunda parte, “Reforma de la Gestión del Sistema Educativo” se refirió a la gestión organización y función del sistema educativo. El tercero se integró a los Subprogramas sectoriales dirigidos a educación básica, media superior y para la vida y el trabajo (Martínez, 2001). Estos tres puntos dieron cuenta de los problemas que el sistema educativo referidos: a la *cobertura con equidad, la calidad de los procesos educativos y los niveles de aprendizaje y la integración y funcionamiento del sistema educativo.*

En este contexto, México en el año 2000 hizo que las escuelas y las instituciones rindieran cuentas. El gobierno mexicano implementó prácticas e instrumentos de austeridad, todo se auditó en el sector público su meta fue el ahorro, se modificó la legislación laboral y el régimen de pensiones, los subsidios cada vez fueron menos. Dichas acciones dieron como resultado un cambio radical en el que el Estado se definió como empresa⁴, hubo que reducir el gasto público destinado a las instituciones de salud, vivienda, cultural y educación e impregnadas con el espíritu empresarial y competitivo sin importar si sus acciones estuvieran orientadas a producir una sociedad justa o no.

⁴ El pensamiento neoliberal cuando sitúa en el centro de su acción económica la globalización e internalización de los mercados financieros exige a los gobiernos a reducir la presencia del estado de Bienestar a través de la implementación de políticas que aumente la flexibilidad laboral y disminuya la protección social. La austeridad es su principal estrategia como asegurar la eficacia económica. Se convierte en un Estado empresa que administra los recursos bajo principios eficacia y gestiona las condiciones para la libre circulación de capital y los cambios en el sistema educativa para asegurar un mínimo de condiciones para cubrir con las demandas de los mercados mundiales.

La educación adquirió un valor instrumental, sería prioridad para formar trabajadores que contribuyan a la igualdad productiva de nuestro país, al beneficio de la eficacia social, entendida como movilidad y éxito económico a quien siguiera las reglas.

En tal sentido, la política educativa en México en este período buscó:

- Incrementar los años de educación formal.
- Modificar y alinear los contenidos de la educación formal a los requerimientos de la economía formal.
- Optimizar la operación de las instituciones del sistema educativo.

De este modo, la política educativa, cumplió un papel estratégico para lograr transformaciones profundas que permitieron alcanzar los puntos señalados, su efectividad dependió de incorporar cuestiones prácticas relacionadas con el currículum, la gestión y la formación docente para asegurar la calidad de la enseñanza y la educación.

En el Programa Nacional de Educación, documento que presentó la Secretaría de Educación Pública en 2001, se reconoció que la escuela mostraba poca flexibilidad ante las condiciones cambiantes de su entorno, no garantizaba la calidad educativa, además que sus planes y programas de estudio no respondían a los requerimientos de una sociedad moderna. Por ello, emprendió la reorganización del sistema educativo nacional en todos sus niveles, en especial la educación básica, para lograr la eficiencia y productividad requerida. Entre los cambios más significativos, producto de la reorganización del sistema educativa estuvieron:

- a. Gestionar la escuela autónoma.
- b. Contar con un currículo nacional obligatorio.
- c. Implementar un sistema de evaluación para valorar el rendimiento.
- d. Enfatizar el papel de los directores como directivos empresariales.

Estos cambios fueron producto de la evaluación de los diferentes aspectos del sistema educativo para detectar las fallas que producen desigualdades y bajo rendimiento. En este contexto, se creó por decreto presidencial en 2002 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, para cumplir con las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

Esta instancia se encargó de la evaluación institucional para identificar límites y logros, así se convirtió en un instrumento para rendir cuentas y garantizar la eficacia y calidad del sistema educativo.

Las facultades del instituto se concentraron en dos objetivos:

- a. Ofrecer a las autoridades educativas, así como el sector privado⁵, las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus correspondientes sistemas educativos.
- b. Colaborar con la SEP en la evaluación del SEN y a la vez proponer lineamientos para la que realizaran las autoridades educativas locales, municipales y del Distrito Federal.

Sus funciones se definieron en tres ámbitos: el primero relacionado con los indicadores de calidad, el segundo con la elaboración y aplicación de pruebas de aprendizaje, y el tercero con la evaluación de la escuela. La calidad para esta institución evaluadora implicaba un currículo adecuado a las necesidades de los alumnos y de la sociedad y contar con los recursos humanos que propicien los aprendizajes.

Es así como el currículo, la pedagogía – los maestros – y la evaluación tomaron una importancia política, en el centro de las medidas y acciones de la política

⁵ Al respecto cabe señalar que el Instituto sería el encargado de monitorear las competencias profesionales de los profesores de educación básica, el conocimiento del currículo y la normatividad educativa elementos esenciales para elevar la calidad educativa y la función socioeconómica de la escuela proveer de ciudadanos con un mínimo de competencias para la vida laboral y social. De este modo, dentro de sus funciones estuvo la re incorporar e informar a los Consejos empresariales de los avances de la evaluación del desempeño docente entre mejores resultados obtenga los profesores mejor desempeño de sus alumnos garantizando así la eficacia de la escuela.

educativa en nuestro país. De tal forma que la reforma curricular quedó ligada a la reconstitución de la educación como arma central de la política económica nacional (Rizvi, 2013:129)

De 2002 a 2013, en el gobierno de Enrique Peña Nieto y en el marco del Pacto por México, se operaron transformaciones estructurales que reorganizaron el Sistema Educativo para lograr la calidad educativa, siendo las principales las siguientes:

1. La reforma de los artículos terceros⁶ y 73 constitucional en los que se sustenta que la educación de calidad es un Derecho Humano y el Estado tiene la rectoría administrativa y política de la educación.
2. La creación e institucionalización del Sistema Profesional Docente que establece los mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes.
3. La integración del Sistema Nacional de Información y Gestión Educativa (Góngora, 2015).
4. El reconocimiento constitucional del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, aprobado en febrero de 2013 (DOF, 2013).

Cada una de estas transformaciones en el contexto de la Reforma Educativa tuvo trayecto distinto, abarcaron desde la fundamentación jurídicas de las enmiendas de la Constitución Mexicana y la creación de nuevas leyes hasta programas específicos. Es el caso, del Servicio Profesional Docente, ley que buscó recuperar la rectoría del Estado en materia laboral. para ello lo definió como un tipo de servicio civil de carrera destinado a los profesores de educación básica:

⁶ La modificación de fondo al Artículo 3º, Fracción III (...) el ingreso al servicio docente y la promoción de cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesionales con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos los todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2012)

El servicio civil de carrera se puede conceptualizar como el sistema o conjunto de lineamientos, normas o disposiciones jurídico-legales que orientan o regulan la administración y el desarrollo de personal (ingreso, permanencia, capacitación, ascenso y retiro del servicio público (Sánchez, 2017:17).

El servicio profesional de carrera, para los profesores de educación básica egresados de las escuelas normales del país, representó perder la seguridad que hasta antes de la aplicación de esta ley tenían de obtener una plaza al finalizar su formación, con ella se perdió la igualdad de condición entre los estudiantes normalistas y privó la igualdad de oportunidad al abrirse a otros profesionales de la educación. Fue un golpe para el magisterio como grupo profesional y para las dos figuras Sindicales (SNTE YCNE). Sin garantías, se precarizaba esta profesión, situación que produjo cambios en los contenidos, aspectos y los rubros en sus condiciones laborales para asegurar la transparencia y rendición de cuentas. En este sentido, el servicio profesional de docente tiene los siguientes componentes:

Un esquema de definición, objetivos, etapas y proceso.

Un sistema de capacitación, inducción, contratación ingreso.

Un sistema permanente de adiestramiento, capacitación y actualización

Un sistema de evaluación continúa.

Un sistema de participación (derechos y obligaciones)

Un organismo responsable de su aplicación.

Un organismo externo de certificación.

Cada uno de los sistemas señalados se constituyeron en el marco regulatorio para el ingreso, permanencia y promoción del magisterio mexicano. En relación al ingreso y promoción, la Ley de Servicio Profesional Docente estableció que será por concurso de oposición de carácter público que “tiene la finalidad garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los aspirantes” (DOF, 6 marzo de 2014).

Esta Ley provocó variaciones importantes, estableció perfiles, parámetros e indicadores que definieron los elementos fundamentales del quehacer docente,

directivo o técnico-docente para la asignación de plazas, la permanencia y la promoción. Los perfiles son “el conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberán tener el aspirante a desempeñar un puesto o función” (DOF, 6 marzo 2014) se considera las siguientes dimensiones (Tabla 2):

Tabla No 2.

Perfil y dimensiones para el ingreso, permanencia y promoción en la Ley de Servicio Profesional Docente.

Perfil
<p>Dimensiones:</p> <p>Contenido y enfoque pedagógico del currículo vigente.</p> <p>Intervención didáctica.</p> <p>Mejora profesional</p> <p>Compromiso ético y expectativa sobre el aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>Gestión escolar y vinculación con la comunidad.</p>

Fuente: Ley de Servicio Profesional docente (DOF, 6 marzo 2014)
Elaboración propia.

Con base en estas dimensiones, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación diseñó el examen que aspirantes, interesados en refrendar su permanencia o promoverse, deberían presentar en el concurso de oposición. Cabe señalar que el concurso se lleva a cabo por fases: la primera inicia con la convocatoria al concurso: la segunda es la aplicación del examen; y la tercera, la calificación, conformación de listas de prelación y la asignación de plazas. Este nuevo mecanismo de ingreso, rompió con el otorgamiento de plazas a estudiantes de las normales, federales y estatales al momento de concluir sus estudios, como consecuencia de ello, se produjo un cambio en la mixtura del docente de básica.

De este modo, quedó regulada desde el Estado Educador la vida laboral del docente de educación básica en sus diferentes fases: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia, pero sin otorgar más estímulo que la base

después de ser evaluado, a los cinco años. La fracción II del artículo 3º constitucional señala que:

“La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos de los trabajadores de la evaluación” (DOF, 2013:1)

Estas cuatro fases del Servicio Profesional Docente presentan retos legales, laborales, operativos, financieros, técnicos y éticos al interrelacionarse con los programas de evaluación de la docencia y los procesos de formación del profesorado. Por lo que resulta pertinente caracterizar cada una de las etapas establecidas en dicho sistema para comprender las implicaciones de dicha interrelación.

Como parte de los acuerdos y compromisos en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, en 2008, por primera vez, fue aplicado el examen de ingreso a la carrera docente para obtener una plaza, la asignación dependió de los resultados obtenidos. Lo anterior constituiría, la primera evaluación de la que fue objeto el docente de educación básica, es un examen normativo de 80 reactivos relacionados con los contenidos disciplinares y didácticos de la educación básica.

La siguiente etapa fue la promoción, hasta antes de esta reforma constitucional, el escalafón fue el mecanismo a través del cual se valoraban aspectos como conocimientos, antigüedad y desempeño para ingresar al siguiente nivel de la pirámide laboral, de docente a director, de director a supervisor. Este sistema de promoción presentó dos problemas:

- a. El primero de ellos fue el relacionado con el número de plaza disponible para acceder al siguiente nivel en la pirámide laboral. Las plazas de supervisión y dirección estaba sujeto a mecanismos informales y corporativos, es decir las asignaba el sindicato como premio a la lealtad sindical en contexto de inconformidad.
- b. El segundo se refirió al factor de conocimiento, se solicitó demostrar títulos, diplomados y certificados que no necesariamente correspondían a la preparación requerida para el mejoramiento profesional.

En la Ley de Servicio Profesional Docente el aspirante a promoverse a tareas directivas debe cubrir las etapas, métodos e instrumentos; así como mostrar su pertinencia a cargos de dirección. Las dimensiones a evaluar son:

Tabla No.3
 Perfil y dimensiones para funciones directivas.

Perfil para promoción a funciones directivas.
Planificación institucional. Coordinación y apoyo al trabajo de los docentes. Promoción de ambientes de aprendizaje y administración de recursos. Mejora profesional.

Fuente: Perfiles, parámetros e indicadores para el Concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente 2016-2017.
 Elaboración propia.

Por último, está la etapa de permanencia. Los docentes que ingresaron por concurso de oposición, deberán presentar cada cuatro años una evaluación de desempeño con el objeto de garantizar la idoneidad de sus conocimientos y capacidades docentes para continuar con la plaza. Esta norma reestructura las condiciones laborales de los profesores de educación básica. Ante ella la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, agrupación sindical independiente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación cuya presencia es importante en la Ciudad de México, sección 9, en Oaxaca sección 42, en Michoacán sección 32 y en Chiapas sección 12, emprende una jornada de resistencia para exigir su desaparición, por considerar que se violaban los derechos laborales adquiridos como la asignación de plazas al concluir la formación inicial en las escuelas normales del país.

Para finalizar, es necesario señalar que la Ley de Servicio Profesional Docente, en cada concurso de oposición, emite con base al puntaje obtenido un dictamen con

observaciones generales que permite a los concursantes identificar los conocimientos y habilidades profesionales que necesita fortalecer. Estos resultados orientan al Sistema Nacional de Formación Docente para diseñar cursos, diplomados y talleres de actualización, capacitación y superación profesional; concentrándose desde 2015 a la actualización para la operación del currículo basada en competencias para la educación básica, que entró en operación en 2011, como se verá en el siguiente inciso de este capítulo.

1.2 La profesionalización del magisterio mexicano: tensiones y escenarios.

Es un hecho que la sociedad ha cambiado, se manifiesta como una renovación permanente donde la incertidumbre, la ausencia de óptimos fijos, la creciente diferenciación de los actores, la heterogeneidad o lo diverso aparecen como nuevo y fundacional, a la vez se produce una creciente interconexión de culturas distintas entre sí por la presencia de tecnologías que permiten a los individuos tener acceso al mundo.

En este escenario, la globalización ajusta la vida cultural y educativa a las demandas sociales y productivas desde el estudio de la economía del conocimiento, que orienta la producción del capital humano como directriz en la formación de trabajadores especializados, con destrezas, competencias: laborales académicas y tecnológicas; así como conductas de adaptabilidad, lealtad organizacional, capacidad de trabajo en contextos culturales diversos.

De acuerdo a ello, la política educativa actual juega un papel estratégico, sus programas y acciones se orientan a modernizar y modificar la operación de las instituciones escolares para garantizar la calidad y eficacia de sus productos y actores.

Como consecuencia. es el rendimiento y la mejora de los resultados escolares la principal preocupación para emprender reformas de los sistemas educativos que mantienen déficits permanentes (OCDE) como los siguientes:

- a. La no incorporación al sistema educativa a la totalidad de población en edad escolar.

- b. Bajos niveles de rendimiento y éxito escolar de la población que egresa.
- c. Escasa movilidad social y proyección laboral de los egresados de educación pública (López, 2014).

Para el discurso de la OCDE, fue necesario diseñar e implementar políticas que reflejarán en mediano plazo resultados visibles, tal fue el caso de las que se dirigieren a mejorar la calidad del profesorado al incidir modo notable en la desempeño y rendimiento de los alumnos.

El gobierno mexicano, en el discurso, orientó su política educativa a:

1. Ampliar la cobertura y garantizar obligatoriedad educativa para atender a grupos afectados por la pobreza y la segregación social en condiciones de equidad.
2. Garantizar el desempeño eficaz⁷ y la calidad de las instituciones educativas ante la demanda de nuevos perfiles profesionales vinculados a las necesidades de la economía y la interconectividad.

Por lo que, las formas de organización propuestas por este organismo cobraron relevancia en la primera década del nuevo milenio, se modificaron las leyes laborales, fiscales, educativas se puso desde 2008 en marcha de la actual reforma educativa.

Al respecto, Miranda (2004) señala que:

(...) el crecimiento y diversificación de los servicios educativos experimentado en las últimas tres décadas para garantizar el acceso de la población en edad escolar al sistema escolar y atender otras necesidades planteadas como impulsar el desarrollo y favorecer la integración política y cultural de la población mexicana ha sido con mis pocos criterios de regulación académica que garantice que los resultados fueran demostrables y socialmente pertinentes. La dotación de profesores se convertiría en un elemento fundamental para que los servicios educativos tuvieran sentido. (Miranda, 2004:90)

⁷ La eficacia de las instituciones escolares es un planteamiento relativamente reciente se refiere a la operación de las escuelas en función no sólo de los resultados (aprendizajes de los alumnos) si no de la actuación de directivos, docentes y padres de familia orientados a asegurar la calidad educativa como producto de una nueva gestión en lo pedagógico y lo administrativo, de la autonomía del trabajo docente que incide en el diseño de proyectos educativos que garantice en cumplimiento del currículum y de los perfiles de egreso de los alumnos.

Este autor, siguiendo los parámetros de los organismos internacionales en materia educativa, da cuenta de la reorganización del sistema educativo nacional para cubrir los estándares de equidad e inclusión para aminorar los déficits de la estructura educativa en México. Sin embargo, el punto focal de su intervención está en la figura de los profesores, en su desempeño, calidad y formación para dar respuesta a las exigencias internacionales.

De este modo, la tarea de enseñar es objeto de cambios significativos desde los cuales la figura del profesor es vista sólo como la de un profesional certificado sin tomar en cuenta la habilitación pedagógica necesaria para su función académico laboral. Desde la óptica de los organismos internacionales “no hay calidad educativa sin calidad profesional y académica de los profesores” (ODCE).

Los argumentos que fundamentan tal afirmación son los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de los estudiantes de educación básica como PISA y EXCALE y que fueron desfavorables para nuestro país, tomaron en cuenta sólo el rendimiento de los estudiantes y el desempeño de los docentes, negando la serie de circunstancias que engloban a este proceso haciendo responsables únicos a estos actores. Situación que aprovechó el gobierno mexicano para responsabilizar de la calidad educativa a los profesores y a su deficiente formación; por lo que emprendió acciones encaminadas a mejorar la formación docente inicial y en servicio.

La política educativa mexicana desconoce que el aprendizaje y desempeño de los alumno no es producto exclusivo del desempeño de profesor en el aula sino que es multifactorial. Se desconoció la complejidad de la tarea de enseñar, optó por la estrategia menos comprometedora ante la visibilización de graves situaciones estructurales en el aula, se centró en la profesionalización, fue eje rector de su acción en materia educativa con el propósito de mejorar el desempeño laboral y consolidar la actuación del docente eficiente.

La Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente, órgano rector del proceso de formación en el marco de la Ley de Servicio Profesional Docente a partir de parámetros y estándares profesionales, va a orientar su función formativa para responder a las exigencias del desarrollo profesional de los docentes ante un currículo basado en competencias y una sociedad globalizada que requiere:

- a. Resignificar el rol y las funciones tradicionales de los profesores de educación básica para responder a las nuevas tareas que la escuela y la sociedad esperan que realicen los docentes.
- b. Atender a la diversidad y difundir el derecho a la educación.

Ante estas exigencias, el gobierno mexicano sin previamente haber realizado una análisis crítico de la política de formación docente implementada desde mediados del siglo XX, asumió una posición directiva y centralizadora⁸ de la formación inicial y permanente de los docentes para garantizar que, quien o quienes enseñen, tengan las competencias y cualificaciones necesarios previstas en la normatividad de la Secretaría de Educación Pública.

De este modo, el Sistema de Formación Profesional Docente en el primer tercio del siglo XXI fue la instancia encargada de las tres vertientes de la formación de docentes en servicio: capacitación, actualización y superación profesional de los profesores de Educación Básica, para estas se contempla el siguiente propósito:

“La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, la capacitación ofrece a los maestros en servicio las posibilidades de completar sus estudios de licenciatura y superación profesional abre la posibilidad de estudios de posgrado en educación a los maestros en servicio”
(Arnaut, 2004:26)

⁸ Al iniciar el siglo XX el gobierno mexicano a través del INE cuestiona la función formativa de las Escuelas Normales principalmente al ser la institución que da formación inicial a los profesores de educación básica a luz los resultados de La Ley de Servicio Profesional Docente en su modalidad de ingreso y evaluación del desempeño docente.

Así pues, el proceso de formación parte de la adquisición, estructuración y reestructuración de sus conocimientos y habilidades para el desempeño de su función convirtiéndose así en una acción permanente, de carácter obligatorio que lo habilita para el ejercicio docente. Este proceso no estuvo libre de tensiones y contradicciones debido a la vinculación con los mecanismos de ingreso, permanencia y promoción que estableció la Ley de Servicio Profesional Docente, no sólo reguló la relación académico laboral de los profesores de educación básica sino estableció como obligatoria la formación en servicio para los docentes de este nivel para actualizarse en los conocimientos y habilidades profesionales que se deben fortalecer. Los primeros profesores objetos de la estrategia de formación que emprendió la política educativa en nuestro país, fueron los de nuevo ingreso y los que aspiraron a mantener su permanencia y que participaron en la primera emisión del concurso de oposición y de evaluación del desempeño docente en 2008.

La Ley de Servicio Profesional Docente produjo mutaciones importantes en el magisterio mexicano, no sólo en su formación, como veremos más adelante sino en su mixtura. El concurso de oposición para el ingreso permitió el acceso a plaza en este nivel a profesores con formación universitaria egresados de las normales del país y a universitarios con perfiles profesionales vinculados a la educación (Por ejemplo, en la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Maestría en Educación Básica inicio su operación en 2009, 60% son profesores normalistas y el 40% son egresados de la UNAM, IPN, UV y UPN, sus profesiones son Pedagogía, Psicología, Sociología, Química, Inglés).

La composición del profesorado de educación antes de la operación de la Ley de Servicio Profesional Docente, como puede verse en la Tabla No 4, era producto de las instituciones formadoras del magisterio mexicano, siendo estas:

Tabla No.4.
Instituciones de procedencia de los docentes

Normales: Básica Universitaria Énfasis: pedagógico y disciplinar 1885-1921	Centros de Actualización Énfasis: pedagógico y disciplinar 1945	Universidad Pedagógica Nacional Énfasis: pedagógico y disciplinar 1978	Universidades Énfasis: pedagógico
Urbanas Rurales: Federales Estatales Privadas Educación: Preescolar, Primaria, Especial y educación física.	Actualización del magisterio para profesores en servicio,	Nivelación. Profesores de normal básica o bachilleres	Formación Profesional vinculada con el proceso educativo.
Normales Superiores para atender educación secundaria: Áreas de Especialización		Universitaria: En Educación Indígena Superación: Programas de posgrado.	Superación Programas de posgrados

Elaboración propia. Basado Miranda (2011).

Las Escuelas Normales se orientan a la formación inicial de los futuros profesores, la Universidad Pedagógica y sus unidades a nivel nacional sus programas están orientados a la nivelación y profesionalización; las Universidades Públicas forman profesionales en disciplinas a fines a la tarea educativa, lo que dificultó establecer una agenda formativa única, así como consolidar las tres vertientes de formación (actualización, capacitación y superación profesional). Otro factor que dificultó una agenda común de formación en servicio fue:

La falta de claridad conceptual y metodológica en lo que se refiere a la formación de los profesores en servicio es una práctica educativa que se dio en México en forma rutinaria desde mediados del siglo pasado asociada al concepto de capacitación. A partir de 1992, esta práctica fue denominada actualización y en el programa vigente se definió como formación continua y superación profesional” (Cordero, 2011: 241).

Esto se refleja en los dos últimos programas: el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (PRONAP) y el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Educación Básica en Servicio (SNFCSP).

Este último se creó en el 2008, pretendió fortalecer “la agenda educativa a partir de la formalización de la participación del sistema de educación superior en el sistema de educación básica” (Cordero, 2011: 239). Para ello se estableció una serie de convenios con Instituciones de Educación Superior públicas y privadas como la Universidad Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Tecnológico de Monterrey (TEC) y con las Escuelas Normales (EN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que mantienen su papel estratégico como instituciones encargadas de mejorar la profesionalización docente. Al respecto, cabe señalar que el Plan Sectorial de Educación (2007-2012) establece dos estrategias relacionadas a la formación docente:

1. “Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para facilitadores y promotores de los alumnos.
2. Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos” (SEP, 2007:11).

De la primera estrategia, se deriva la siguiente línea de acción:

Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implementación de programas para la formación continua y superación de los profesionales de la educación (SEP, 2007:11)

De la segunda estrategia, la línea de acción cabe señalar:

Asegurar en todo el país una oferta de programas de formación continua, pertinente, relevante y de calidad, que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y escuelas, con el fin de que docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de su carrera profesional .(SEP, 2007: 11).

El mejoramiento de la práctica docente bajo este planteamiento bastaba con el desarrollo y consolidación de las competencias docentes que incidirían en el rendimiento académico de los estudiantes a través de mayores opciones académicas de programas de formación continua para todos agentes educativos.

Es así como en el Marco de la Alianza por la Educación la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se acuerda la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP) se define como:

Un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica bajo la dirección de las autoridades educativas estatales con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación básica en el país. (SEP, 2008a.: 37)

Su objetivo es:

(...) desarrollar las competencias de los profesionales de la educación básica del siglo XXI, garantizando su acceso oportuno y suficiente a servicios académicos de calidad pertinencia y relevancia, que contribuyan a la mejora sistemática y sostenida de las competencias de los estudiantes” (SEP, 2008b.:10).

De las estrategias planteadas para el logro de este objetivo destacan cuatro:

- Una gestión ordenada regulada, articulada y efectiva de la formación continua y la superación profesional.
- Programas de excelencia académica impartidos por instituciones de educación superior nacionales e internacionales.
- La construcción de una oferta plasmada en un Catálogo Nacional, basada en estándares de desempeño profesional, en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de profesores y estudiantes, y orientada por las prioridades educativas nacionales.
- El impulso y regulación de programas de especialización, maestría y doctorado adecuados a las prioridades educativas nacionales.(SEP, 2008b:10-11)

Estos sistemas contribuyeron a que los maestros adquirieran las competencias profesionales como:

(...) atender la diversidad cognitiva, cultural y social de los grupos de estudiantes, trabajar en colaboración; usar las tecnología de la información y la comunicación herramientas mediadoras en el aprendizaje; realizar innovaciones educativas, organizar la propia formación continua; manejar una segunda lengua; comunicarse con el entorno social y con la estructura educativa: desarrollar la inteligencia emocional y la capacidad de resolver conflictos institucionales de manera dialogada, entre otras.(SEP, 2008 a: s/p).

Es por ello, que el SNFCSP se constituyó como una instancia organizativa que norma actualmente las vertientes de: capacitación, actualización y superación y regula la participación de Instituciones de Educación Superior (IES), evalúa que la oferta educativa cumpliera con los requisitos para la promoción de los perfiles y estándares docentes.

Este sistema se organiza en un Consejo Nacional y 32 consejos estatales que lo pusieron en operación, en dichos consejos participan las Instituciones de Educación Superior, Institutos de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional y las Escuelas Normales (SEP, 2008b). De esta manera, el SNFCP identificó a las IES, UPN y las Escuelas Normales como instancias formadoras que le permitan planear los servicios para la atención del maestro que garanticen la calidad y la pertinencia de la profesionalización del docente de educación básica.

Desde el ciclo 2009-2010 hasta el 2017-2018 a través del Catálogo Nacional, el SNFCSP ha ofrecido programas académicos de IES siendo estos en: diplomados, cursos y talleres para docentes en servicio. Y desde 2015 apareció esta oferta educativa en *on line* mediante el empleo de plataforma Moodle.

La intención fundamental del SFNSCP ha sido dar acceso a servicios académicos de calidad, a partir de la segunda línea de acción que impulsó el trabajo de IES ya que ellas tenían trabajo de investigación sobre la enseñanza de las asignaturas a través de un conocimiento especializado disciplinar que le permitió al profesor de educación básica adquirir contenidos acordes al modelo actual sin tomar en cuenta las estrategias, metodologías, formas de evaluación y recursos didácticos que posibiliten comprender en su totalidad el sentido y significado de este contenido disciplinar.

Desde esta perspectiva, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) encuadra la formación del profesor de educación básica, al requerir el dominio de contenido para la enseñanza que le permita articular el *saber cómo aprende y*

saber de enseñar lo que en teoría implica conocer; estrategias, métodos, destrezas, tecnologías, dominio de contenidos, enfoque didáctico de la asignatura y de los elementos que integran el currículo. De este modo, el Acuerdo 592 señala que el profesor debe atender los principios pedagógicos, ejes rectores de la RIEB que se centran en:

- El centro de la acción educativa es el alumno y su aprendizaje
- El docente es un constructor del aprendizaje, por lo tanto, hay que mejorar su calidad docente
- La atención a la diversidad (sociocultural e individual) para no reproducir procesos de exclusión desde el ámbito escolar a partir acciones de equidad pedagógica
- Innovar prácticas y propuestas pedagógicas, didácticas y de gestión (SEP, 2009)

Estos principios pedagógicos estructuran la acción docente orientada a la actividad del estudiante y donde el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje. Por ello, los cursos, diplomados y talleres estuvieron vinculado con la concepción y enfoque curricular de la RIEB que promuevió un solo trayecto formativo (articulación de tres ciclos) que se caracteriza por su:

1. Su concepción curricular: El *Enfoque de educación basado en competencias*.
2. La *gradualidad y relación (articulación)* de contenidos de los tres niveles que integran la educación básica.
3. La conformación de un *solo ciclo formativo* coherente en función de los propósitos, perfil de egreso, énfasis didáctico, nuevas prácticas pedagógicas.
4. El *aprendizaje* es producto del acompañamiento y de ambientes educativos que ofrezcan la oportunidad de aprender con mayor facilidad y desarrollar competencias.(SEP. 2011: 46)

En lo pedagógico la RIEB (2011) implica para los docentes:

1. Implementar el enfoque de la educación basada en competencias que requiere:
 - a. Definir el concepto de competencias, lo que implica identificar los elementos que la constituyen, el peso a dar a cada uno de los elementos en la planificación, evaluación y las estrategias de aprendizaje requeridas. Además de reconocer su carácter:
 - Contextual: Plantear problemas para su solución

- Movilizador y creativo: Recuperar los conocimientos y experiencias.
 - Cooperativa: Aprender en equipo para lograr una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social y ecológico.
- b. Organización y naturaleza de los contenidos curriculares disciplinarios y relevancia social.
- Los maestros deben adquirir nuevas formas de concebir la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje.
 - Considerar los enfoques disciplinarios propios de cada asignatura y las estrategias didácticas para su tratamiento en el aula.
 - La transversalidad e integración de contenidos.

2. Planear desde el enfoque de la educación basada en competencias:

- Planificar para potenciar: el aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de competencias.
- Reconocer la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conocer y atender las necesidades de aprendizaje vinculados a los estilos y ritmos de aprendizaje y de situaciones y contextos.
- Comprender cómo aprenden el que aprende.
- Generar ambientes de aprendizaje que “reconozcan la diversidad, propicie la autonomía en el proceso de aprendizaje, desarrollar capacidades y logros de estándares curriculares y de aprendizaje.
- Establecer estrategias para reducir el fracaso y la deserción escolar asociada al no logro de aprendizaje y falta de oportunidades para producirlos.

3. Evaluar para aprender.

- Detectar el rezago educativo de manera temprana.
- Desarrollar estrategias de atención y retención que garanticen que los alumnos sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.
- Da seguimiento de su propia práctica modificándola.
- Crea oportunidades de aprendizaje.
- Su fuente son las evidencias que obtiene durante toda su intervención.
- Su propósito curricular es explicar a los alumnos donde está su dificultad en el momento de aprender y señalar como superarlas.
- Favorecer la inclusión para atender la diversidad: reducir las desigualdades entre grupos sociales, impulsar la equidad.

4. Convertirse en un líder académico que:

- a. Tome decisiones colegiadamente centrado en el aprendizaje de los alumnos.
- b. Promueva la corresponsabilidad del proyecto educativo.
- c. Se vincule e incorpore a los padres de familia a las tareas educativas del aula y la escuela.
- d. Modificar la visión de la gestión educativa. como una administración eficaz, con respeto, transparencia y rendición de cuentas.

A partir de estos principios pedagógicos se definieron los conocimientos distintivos para la enseñanza: amalgama entre materia y didáctica que detallan los perfiles, parámetros e indicadores que permiten evaluar el desempeño docente y diseñar la oferta de formación en servicio que las IES participantes someten a licitación cada ciclo escolar.

Cabe señalar, que el SNFD, instancia dependiente de la Secretaría de Educación Pública, no es la única que se encarga de la profesionalización de los profesores de educación básica. La Universidad Pedagógica Nacional mediante el acuerdo establecido en 2008 con la entonces rectora Sylvia Ortega y Salazar de esta Universidad y la Subsecretaría de Educación Básica asumió el diseño curricular de un programa de posgrado que se encargaría del desarrollo profesional basado en competencias para dar respuesta a tres directrices de la OCDE: la primera el papel del maestro frente a grupo en la mejora y la calidad de educación. La segunda, llevar a cabo un nuevo tipo de profesionalización docente donde la premisa básica sea la atención de los ejes emergentes asociados a la diversidad y multiculturalidad y en la tercera, es aprender a trabajar en colegiado para hacer de la escuela un colectivo con autonomía y autogestión para mejorar los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2008).

Desde esta lógica de profesionalización docente, las 6 unidades centralizadas de la Ciudad de México Centro (094), Norte (096), Oriente (98), Poniente (99) (095) (097) Sur (092) en el 2008 iniciaron el diseño de la Maestría en Educación Básica, programa de posgrado profesionalizante que se centra en el desarrollo y consolidación de competencias profesionales para la docencia ligadas a la dimensión pedagógica de la RIEB. Dicha Maestría reconoció que el profesor de educación requería ser formado en:

- a. La investigación para identificar críticamente las limitaciones de su práctica pedagógica y las barreras para el aprendizaje.
- b. En metodologías de aprendizaje que propiciaran las habilidades de pensamiento, la cooperación y el dialogo.
- c. En metodologías para la gestión y mediación del aprendizaje.

- d. En la reflexión que le permita abrirse a diversidad y verla como un componente positivo del aula.

En este escenario, la profesionalización y la formación docente se diversificó y complejizó para responder a las condiciones de incertidumbre que cotidianamente viven los profesores de educación básica la escuela y la heterogeneidad presente en su aula. Requerimientos que fueron considerados en las especialidades que conforman la Maestría de Educación Básica.

Cabe señalar que el plan de estudios de este programa académico fue diseñado en dos pisos, el primero el de la Especialidad de Competencias profesionales para la docencia que articuló elementos analíticos, teóricos y de intervención para que el docente que la curse, al finalizar esta especialización, realice un ejercicio crítico de la política educativa como un acontecimiento fundamental que impacta su trabajo docente, se identifique como un mediador y gestor del aprendizaje y como un profesional autónomo capaz de proponer, diseñar y operar proyectos pedagógicos en su escuela para mejorar en desempeño y aprendizaje de sus alumnos. Las competencias favorecidas en esta especialización son:

- a. El trabajo colaborativo con sus pares.
- b. La formación permanente para la calidad de la educación y la enseñanza.
- c. La gestión pedagógica para el logro de los aprendizajes.
- d. La diferenciación de dispositivos y materiales didácticos para atender la naturaleza de la asignatura y de la diversidad en el aula.
- e. La planeación y la evaluación del aprendizaje como un acto cognitivo y no administrativo.

El segundo piso se integra por especializaciones cuyo propósito fue responder a los retos pedagógicos, metodológicos, teóricos y técnicos de los enfoques disciplinares del currículum de educación básica, de los campos formativos, así

como de los ejes sustantivos como inclusión e interculturalidad. Las unidades de la Ciudad de México, ofrecieron 11 especializaciones en el segundo piso de la Maestría en Educación Básica, siendo estas las siguientes:

Tabla 5.
Maestría en Educación Básica. Especializaciones del Programa.

Campo Formativo/Eje sustantivo	Especialidad
Comunicación y Lenguaje	Enseñanza de la lengua y recreación literaria Animación sociocultural de la Lengua en la Educación Básica
Desarrollo personal y social	Educación Cívica y Formación ciudadana Manejo de conflictos en el Aula
Conocimiento y exploración del mundo natural y social	Tiempo y espacio histórico Espacio social y geográfico Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad
Inclusión	Inclusión e Integración Educativa
Interculturalidad	Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad
Gestión	Gestión educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica.
Competencias para la docencia	Construcción de Habilidades del pensamiento

Fuente: Gaceta de la Universidad Pedagógica Nacional. Edición especial, agosto 2017.
Elaboración propia.

El diseño de este programa de posgrado se orientó al desarrollo de habilidades de enseñanza que les permitirán a los profesores de educación básica reconstituir su propio saber ante la reforma curricular y laboral que se operó desde 2008, al constituirse en una estrategia de superación académica para el docente de educación básica.

Para finalizar, cabe señalar que la Universidad Pedagógica Nacional desde el 2015 ha participado en las convocatorias de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente, dependiente de la Unidad de la Planeación de la Secretaría de Educación Pública, para actualizar y capacitar a los profesores de educación básica a nivel nacional que presentaron el examen de oposición para el ingreso a este nivel educativo y que como profesores noveles requieren de apoyo técnico-pedagógico para el inicio de su práctica educativa; y para aquellos que fueron

calificados no favorablemente en las dimensiones didácticas, normativas y pedagógicos de la evaluación docente.

La Universidad ha diseñado y ofrecido cursos, diplomados, talleres en el marco de la Convocatoria Nacional para la Formación en Servicio en Educación Básica conforme a los perfiles, parámetros e indicadores establecidos en su convocatoria anual. A continuación, se muestra los elementos que conforman la ficha técnica seguida por los diseñadores de los cursos y diplomados con los que la Universidad Pedagógica ha participado desde 2015 a la fecha:

Tabla No.6.
Perfil, parámetro e indicadores para el diseño de cursos y diplomados para la formación y la evaluación de profesores en servicio.

PERFIL	PARAMETRO	INDICADOR
Dimensión1: Un docente conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que den aprender.	1.1. Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. 1.2. Identifica los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación preescolar. 1.3. Reconoce los contenidos del currículo vigente.	1.1.1 Identifica los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos del nivel educativo. 1.1.2 Reconoce la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos.
Dimensión 2.: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.	2.1 Define formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje. 2.2 Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas. 2.3. Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora. 2.4. Determina acciones para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela	2.1.1. Identifica situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos, de acuerdo con el enfoque de cada campo formativo y las características de los alumnos incluyendo las relaciones con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales. 2.2.1 Distingue estrategia para lograr que los alumnos se involucren en las situaciones de aprendizaje. 2.3.1. Reconoce el sentido formativo de la evaluación. 2.4.1. Distingue acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorece el diálogo.
Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en	3.1. Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional. 3.2. Considera al estudio y al	3.1.1. Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el análisis del desempeño docente y la

su aprendizaje	aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa. 3.3. Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.	revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo. 3.2.1. Reconoce que requiere de formación continua para mejorar su práctica docente. 3.3.1. Se comunica oralmente con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra describe de manera clara y coherente.
Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a sus profesiones para el bienestar de los alumnos.	4.1. Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana. 4.2. Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad en la que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.	4.1.1 Relaciona los principios filosóficos de la educación en México con el trabajo cotidiano del aula y de la escuela. 4.2.1. Reconoce como una responsabilidad ética y profesional asegurar que todos los alumnos aprendan,
Dimensión 5: Un docente que fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	5.1. Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos	5.1.1. identifica la influencia de la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos

Fuente: Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Ciclo 2017-2018. Elaboración propia

Los elementos expuestos en la tabla 6 constituyen los rasgos mínimos que los docentes de educación básica deben cubrir para cumplir con su tarea docente. Bajo esta óptica, los cursos y diplomados regulados por el SNFD, han tenido impactos diferenciados en los profesores de educación básica, debido a la orientación y énfasis que las Instituciones de Educación Superior que los ofertan, dan a cada uno de las dimensiones del perfil, los parámetros e indicadores.

1.3 Evaluación docente: La diferenciación del magisterio.

La formación de profesores y la evaluación docente son acciones vinculantes para la mejora de la educación básica y punto de referencia del discurso político en materia de educativa. Al señalarse:

Que la Ley de Servicio Profesional, la Profesionalización del Magisterio, el Concurso Nacional de Oposición y la Evaluación Universal responden los ejes articuladores de la reforma educativa que son: el de calidad y evaluación educativa, en los sexenios de Felipe Calderón y de Enrique Peña Nieto. La Ley replanteó el estatus laboral y el desempeño de los docentes educación básica al introducir nuevas normas de inserción a este sistema; la profesionalización docente y el concurso nacional para el ingreso y la promoción de nuevas plazas y vacantes definitivas que arrancó con Felipe Calderón en el marco de la Alianza para la Calidad Educativa “bajo el supuesto de fortalecer la calidad del profesorado, la contratación de los más calificados y garantizar su promoción con base en su desempeño académico, mediante una adecuada selección (...) desde esta perspectiva el proyecto de “profesionalización” en realidad se proponía desmontar el origen, perfil e identidad del magisterio y fracturar los vínculos entre las instituciones públicas formadoras de maestros y el sistema educativo nacional (Navarro, 2013: 80)

Este autor, planteó el significado e impacto de la Ley de Servicio Profesional docente en la mixtura de los profesores de educación básica al modificar la tradición y el mecanismo de incorporación de los estudiantes normalistas a la educación básica. Igualmente incidió en las políticas de formación de docente que se centraron en la construir la imagen del profesor de educación básica como un profesional de la educación que probaran sus competencias en los escenarios escolares. Y con ello, trastocando el perfil e identidad del magisterio mexicano y cuestionando la función formativa de las escuelas normales para atender los retos educativos que enfrenta este nivel.

La tendencia de modificar el perfil, la composición e identidad de los profesores de educación básica, persistió en el segundo tercio del siglo XXI. En el gobierno de Enrique Peña Nieto se mantuvo la directriz que en materia de política educativa tenía la OCDE y por ello dotó de autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Docente⁹. Al respecto cabe señalar que:

⁹ Es necesario mencionar que en el sexenio de Felipe Calderón se buscó consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa para:

- a. Continuar con el diagnóstico y evaluación del sistema educativo en su conjunto, su operación administrativa y resultados, considerando la gran diversidad de población estudiantil, de maestros y de contextos socioculturales.
- b. Articularse con los Sistema de Formación, Actualización, Capacitación y Superación profesional de maestros y el Sistema Nacional de Formación y Superación Profesional para la evaluación del docente que facilitará la puesta en marcha la Ley de Servicio Profesional Docente.

“El Sistema Nacional de Evaluación Educativa fue un proyecto que empezó a desarrollar en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la SEP y las áreas de planeación y evaluación de las entidades federativas a mediados de la década pasada. Su impulsor, el Lic. Felipe Martínez Rizo, trabajo en éste de 2002 a 2008” (Cordero, 2011:78).

De este modo, en diciembre del 2012, en el inicio del sexenio de Peña Nieto. El Instituto, fue incluido en el compromiso 8 del Pacto por México, tras la reforma constitucional que adiciona una nueva Fracción al Artículo 3, inserta como IX que señala:

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será in organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponde al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y los resultados de sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello debe deberá:

- a. Diseñar y realizar las mediciones que corresponden a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y local para llevar a cabo las funciones de evaluación que le corresponde y;
- c. Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social (...).

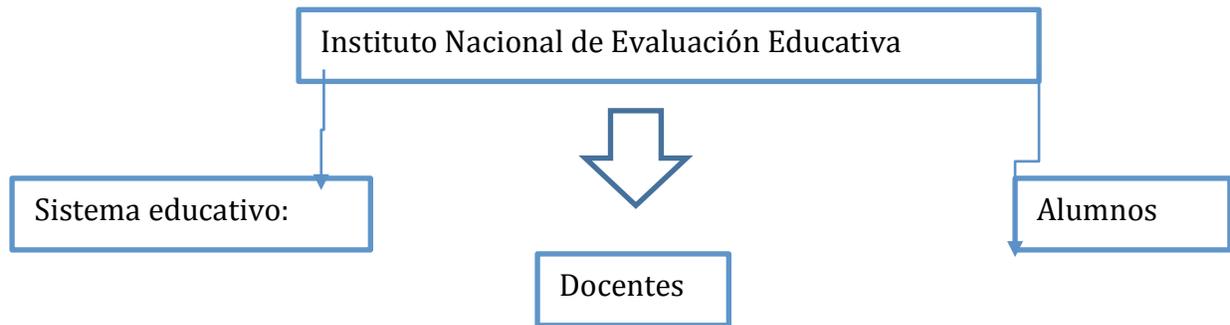
El texto restante de la Fracción se refiere a la Junta de Gobierno del INEE, sus funciones, composición y formas de designar a sus integrantes. Tiene una función centralizadora, las autoridades federales y locales se sujetarán a los lineamientos que éste expida, dada su condición de organismo con mandato constitucional.

Es así, como la evaluación educativa que realizo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa será del sistema educativo en todos sus niveles y planteles, de los docentes y alumnos, como se representa en el gráfico 1.

Grafico No1.

Objetos de evaluación educativa por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa





Fuente: Documento fundante del Instituto Nacional de Evaluación educativa. 2012.
Elaboración propia

De este modo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa medirá el desempeño de escuelas, estudiantes y profesores para identificar sus áreas de mejora, pues los procesos evaluación permitieron conocer el sistema educativo, los resultados del aprendizaje y los saberes de los docentes. Por lo que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa partió de la siguiente premisa:

“La evaluación tiene una elevada importancia y constituye un instrumento poderoso para el mejoramiento de la educación (...) evaluar es medir, analizar e identificar fortalezas y debilidades para producir un diálogo fructífero tendiente a la calidad y la equidad (...) El sistema educativo debe hacer de la evaluación una práctica constante, con la obligación de todos de hacer suyas los criterios emitidos por la autoridad constitucionalmente investida” (10 de diciembre de 2012: 11).

La evaluación era reducida a un proceso de medición y diseño de evaluaciones estandarizadas de los conocimientos y habilidades profesionales con carácter prescriptivo y homogeneizador, de los resultados de los alumnos en la prueba ENLACE y marcha admirativa de los recursos en cada nivel y plantel de educación básica. En este escenario, “el sentido y la concepción misma generan múltiples cuestionamientos en relación con su papel de máxima autoridad de evaluar “la calidad de la educación”, el desempeño de los docentes y resultados del sistema educativo nacional (Navarro, 2013: 86).

Es necesario señalar, que el antecedente de la Evaluación al Ingreso, Promoción y Desempeño Docente implementada en el sexenio priista, está en el Acuerdo para

la Calidad Educativa en 2011, año en el que se establecieron los criterios y elementos para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, la evaluación partió de la valoración del aprovechamiento escolar y de las competencias profesionales de los docentes. Se estableció que todos los docentes y directivos de escuelas públicas y privadas serían evaluados cada tres años con el propósito conocer sus competencias docentes y el logro de sus estudiantes, para apoyar su formación continua considerando los resultados obtenidos.

El factor principal de la evaluación de los docentes, hasta ese momento era el rendimiento que sus alumnos tenían en la prueba Enlace¹⁰.

Los rubros de evaluación del desempeño docente¹¹ fueron:

- a. Competencias profesionales.
- b. Preparación y desempeño docente.

Rubros que se calificarían a partir de los siguientes indicadores:

Tabla No 7.

Indicadores para la Evaluación Universal:

<i>Competencias docentes:</i> Conocimientos sobre los contenidos de planes y programas. Métodos de enseñanza
<i>Preparación :</i> Cursos tomados de actualización, capacitación o de superación académica
<i>Desempeño docente:</i> Prácticas, saberes y experiencias docentes

Fuente: Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, 2011.

Elaboración propia.

¹⁰ Es una prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se aplica a planteles públicos y privados, a niños y niñas de tercero a sexto en la escuela primaria y a jóvenes de primero a tercero de secundaria. En cada ciclo de evaluación además de evaluar el campo formativo de enseñanza de la lengua y la comunión, pensamiento matemático se agrega una tercera asignatura en 2013 se evaluó Ciencias. Tiene como propósito generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados (SEP. Enlace)

¹¹ Los rubros se conservan estos se definen como los elementos que caracterizan su perfil profesional, cada uno de ellos se integran por los estándares de desempeño que son los referentes del quehacer del profesor en el aula.

La evaluación del desempeño docente dio continuidad a la propuesta de evaluación por estándares que implementó la SEP en 2010 para elevar la calidad de la enseñanza que se muestra en la tabla 8:

Tabla No. 8
Estándares para la calidad de la enseñanza

a. Detalla los contenidos en la planeación.
b. Especifica Propósito del uso de los dichos contenidos
c. Utiliza estrategias didácticas
d. Especifica los mecanismos de evaluación
e. Propicia relaciones interpersonales con los estudiantes
f. Maneja bien el grupo
g. En clase demuestra conocimiento de la asignatura
h. Relaciona una asignatura con otra y conecta su asignatura con el contexto de los estudiantes.
i. Presenta en programa y atiende de manera diferenciada a sus alumnos.
j. Organiza bien al grupo y procura que se establezcan relaciones de aprendizaje estudiante-estudiante.
k. Usa recursos didácticos y maneja bien el espacio dentro del aula.
l. Maneja bien el tiempo.
m. Sus indicaciones y explicaciones son claras y hace buenas preguntas a los estudiantes
n. Lleva a cabo actividades dirigidas y no dirigidas.
o. Propicia la autoevaluación a los estudiantes y hace comentarios evaluatorios de los estudiantes.
p. Rescata y sistematiza los conocimientos previos.

Fuente: Estándares de Evaluación del Desempeño docente 2010. SEP. Elaboración propia

Los estándares señalados en la tabla valoran la actividad pedagógica y didáctica de los profesores de básica en el aula, fueron evaluados por los maestros y directores de su mismo centro de trabajo en la sesión de Consejo Técnico, cada uno emitía una calificación para ubicarlo en los siguientes rangos: *Inadecuado*, *Poco adecuado*, *Adecuado*, *Muy adecuado*. El resultado de esta valoración originó

la diferenciación de los maestros y su etiquetación, bajo el pretexto de establecer una trayectoria de mejoramiento profesional y ruta formativa que le permita ser “maestra o maestro muy adecuado”.

La diferenciación al interior del magisterio mexicano no cambió con la Ley de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto de Evaluación Educativa:

- Los maestros, directores y supervisores, actualmente en servicio deberán participar en los procesos de evaluación que se llevarán a cabo al menos cada 4 años.
- En caso de que un maestro no obtenga resultados satisfactorios en un primero proceso de evaluación será capacitado a través de los cursos correspondientes, y será evaluado en una segunda ocasión.
- De no presentar resultados óptimos en el segundo proceso de evaluación, deberá participar de nuevo en las capacitaciones para poder presentarse a un tercer proceso de evaluación.
- De no aprobar el tercer proceso de evaluación podrá optar por el retiro voluntario o reubicarse en otra plaza no docente.
- Se establecen reglas claras para reconocer la labor de los maestros por sus méritos, la de los directores por sus gestiones escolares; y la de los supervisores por sus contribuciones a mejorar la educación.
- Se darán apoyos, capacitaciones y actualizaciones para desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.
- Sólo podrán tener acceso aquellos docentes, directivos o supervisores en servicio y que hayan participado en los procesos de evaluación con resultados favorables.
- Es obligación del Estado garantizar la formación, capacitación y actualización continua de todos los maestros, directivos y supervisores para que sus capacidades sean más adecuadas a las necesidades educativas de sus alumnos.
- Las autoridades educativas determinarán los perfiles y los requisitos mínimos para ser maestros. (Ley de Servicio Profesional Docente. SEP)

En los puntos citados es clara la vocación evaluadora y punitiva de la política educativa para asegurar la profesionalidad de los docentes de educación básica basada en perfiles y requisitos que aseguren el mejoramiento de las clases y el aprendizaje de los alumnos.

Es así como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa estableció desde el primer concurso de oposición el perfil, los parámetros e indicadores para el ingreso, permanencia y promoción, siendo estos los siguientes:

- a. Las funciones de docencia, dirección y supervisión, respectivamente, incluyendo, en el caso de la función docente la planeación, el dominio de los contenidos, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores.
- b. Las características del desempeño del personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión.
- c. La observancia de los calendarios y el debido aprovechamiento del tiempo escolar.

- d. Los niveles de competencia en cada una de las dimensiones que los integran (Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, 2017-2018:12).

El perfil establecido en la Ley de Servicio Profesional Docente exige un profesor con cualidades y aptitudes para un desempeño profesional eficaz capaz de tener un dominio pedagógico, curricular y disciplinario; además de ser flexible para responder a contextos sociales diferentes, reconocer la diversidad e incluir a todos aquellos que se muestran vulnerables. Y una nueva cualidad profesional, la de gestión pedagógica que le permita mantener un diálogo constante entre escuela y comunidad, profesor y padres de familia para lograr resultados de aprendizajes. El perfil propuesto por esta Ley se integra por cinco dimensiones de las cuales se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A cada parámetro le corresponden un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehacer se concretan (Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, 2017-2018). Las dimensiones que integran el perfil se muestran en la siguiente tabla:

Tabla No. 9
Perfil y dimensiones

Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos
Dimensión 5: Un docente que fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, 2017-2018.

Bajo este modelo de dimensiones, parámetros e indicadores se realizó la evaluación de los docentes de nuevo ingreso, los de permanencia cada cuatro años y los de promoción para mostrar su eficiencia para desempeñar su puesto o

función en la docencia, de esta forma se eclipsa la formación continua con la evaluación.

La trayectoria de la evaluación docente ha permitido que analistas educativos como Manuel Gil, Carlos Ornelas, Cesar Navarro señalen que en estas evaluaciones predominen una visión reduccionista e insuficiente para valorar el trabajo que cotidianamente los docentes realizan en el aula, solo se trata de una evaluación censal, estandarizada y obligatoria, equivalente a la prueba enlace para docentes (Navarro, 2013: 81).

La evaluación universal del magisterio mexicano implementó un nuevo esquema laboral que se caracteriza por:

- a. Contratación laboral temporal, pues la contratación y permanencia están condicionadas por la evaluación de su desempeño.
- b. Por la eliminación paulatina de la basificación los profesores en servicio, que afecta sobre todos a los maestros de nuevo ingreso e interinos.
- c. El cambio de función si el profesor no muestra declarado idóneo para el desarrollo de la actividad docente.

Pero no será la única mutación que produjo en el magisterio mexicana cambiará su mixtura, su forma de percibir y valorarse como profesional de la educación produciendo fracturas y fragmentaciones en la identidad docente.

1.4. La Universidad Pedagógica Nacional en el escenario de la profesionalización y formación de docentes.

La reforma del Artículo Tercero Constitucional formalizó la obligatoriedad de la educación básica incluyó todas las modalidades y niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y en 2017, se incorpora la educación media superior, hecho que consolidó la tendencia que inició en el México independiente, para garantizar el derecho a la educación a toda la población mexicana sin importar el lugar donde habite. Sin embargo, esta medida como lo visualizaban los liberales a fines de siglo XIX, debía ser acompañada del incremento de escuelas

y profesores especializados y autorizados para dedicarse a la instrucción pública.

Al respecto, sin dejar de reconocer la intervención de los gobiernos mexicanos, del naciente estado nación, con Benito Juárez y Porfirio Díaz , en ambas tareas desde ese siglo asumió una participación importante en la creación del sistema educativo dotando de la infraestructura necesaria para llevar a cabo las tareas de instrucción pública y administrativas; empero, no mantuvo la misma intervención en la formación de los profesores para la educación primaria y secundaria pues en 1842 la “ Compañía Lancasteriana asumió Dirección General de Instrucción Primaria en todo el país y estableció las primeras Escuelas Normales ¹² responsables directas de proveer de conocimientos pedagógicos de carácter práctica para desempeñarse como profesor de primaria.

Fue al finalizar el porfiriato, que el gobierno mexicano reconoce la importancia de la formación técnico- profesional de los profesores de educación primaria y secundaria y asumió la profesionalización docente como un asunto de la política educativa en el momento que se estaba constituyendo el sistema educativo, no solo para definir el sentido y contenido de ésta, sino para intervenir en el trabajo docente. De este modo, para los gobiernos mexicanos desde el siglo XIX hasta el segundo tercio del siglo XXI, la profesionalización docente se constituyo en:

Un proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional (Tejada, 2009:2011). La profesionalización como proceso no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo que persigue su ejercicio útil y responsable (Darling-Haming, 2005:469)

Por lo tanto, la profesionalización ha sido históricamente objeto de lucha entre las agrupaciones sindicales, las instancias educativas, las universidades, escuelas y centro de formación de docentes ante los cambios sociales, políticos y económicos que interpelan su desempeño docente y demandan una nueva figura

¹² Escuelas en las que se norma la enseñanza, es decir se forma para realizar esta tarea profesionalmente al cursarla entre cuatro y seis meses

profesional que responda con calidad y eficiencias a las expectativas de la sociedad y de un mercado laboral en constante transformación. Por ello, cuando nos introducimos en el campo de la formación docente encontramos una serie de cuestiones pedagógicas que deben responder a un nuevo orden laboral. En este sentido, es pertinente señalar que las reformas educativas emprendidas por el gobierno en el siglo XX y XXI han ido acompañadas de acciones formativas en materia de profesionalización¹³.

Por ello, no solo la profesionalización sino el desarrollo profesional se convirtieron en los objetos de la política educativa al inicio del siglo XX. El SFNSCP concibe el desarrollo profesional del docente “como la evolución progresiva en el desempeño de la función educativa hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que se caracteriza por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza, para actuar de manera inteligente (Tejeda, 2013: 173). Esto hizo emerger nuevas problemáticas y desafíos para instituciones formadoras, pues implicó analizar críticamente los modelos de formación docente seguidos hasta este momento en la formación inicial y en servicio principalmente en las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica, era momento de virar hacia un modelo formativo basado en la experiencia o continuar con el de in situó, sobre todo pensando en la formación en servicio que propiciaría en desarrollo profesional de educación básica.

En este contexto, lo apuesta se ubicó en dos ámbitos : el de la formación inicial y en servicio impartido por las Escuelas Normales del país y la Universidad Nacional

¹³ Por ejemplo, en 1994 y 1998 con la publicación de los planes y programas de educación preescolar y secundaria basados en modelo de competencias, se cuestionó la formación inicial y continua de los profesores de estos niveles educativos. La principal discusión en esos años y posteriores giró en torno a la lógica de formación docente en las instituciones de formación inicial y continua, ¿se basaba en competencias y en el enfoque de desarrollo socio profesional que el aprendizaje de competencias docentes es permanente y en interconexión de escenarios – de formación y trabajo? De ahí, que las instancias educativas se preguntaban si los profesores egresados de las instituciones formadoras (Escuelas normales y Universidad Pedagógica) y los que estaban en servicios, contaban con las competencias profesionales requeridas para operar las reformas curriculares y cubrir las necesidades formativas que demandaba en nuevo contexto. Situación que al iniciar el siglo XXI desató una intensa discusión, lucha política y académica por la formación inicial y en servicio de los profesores de educación básica encabezada por el SNTE, CNTE, la SEP y las IES.

Pedagógica; en relación a la primera estas instituciones formadoras iniciaron un proceso de reestructuración curricular de sus licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. La formación en servicio implicó el diseño de programas de posgrados con la finalidad de participar en el desarrollo profesional de los profesores de educación básica, aquí solo se hará referencia a la experiencia de la Universidad Nacional Pedagógica en desarrollo profesional y profesionalización de los profesores de educación básica, habilitados y en servicio.

La Universidad Pedagógica Nacional se creó en 1978. La Secretaría de Educación Pública y El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación apostaron que sería una institución de excelencia que formaría a los profesores a nivel nacional, pero dada la heterogeneidad del magisterio mexicano en su formación y titulación se vio en “un organismo selectivo de excelencia, con sus programas escolarizados de la Unidad Ajusco, y un centro masivo de nivelación de maestros que absorbió los anteriores programas de licenciatura en preescolar y primaria, mediante las unidades a distancia” (Arnaut, 1993: 115).

Así la Universidad Pedagógica Nacional surgió como nuevo actor en los procesos de formación y desarrollo profesional de los profesores de educación básica, sus programas de licenciatura (1975, 1994, 1997, 2008) y los de posgrado (como se menciona el apartado anterior de este capítulo) han contribuido en la formación profesional de los profesores de nuestro país en educación básica que *enseñe* los contenidos curriculares, promueva el aprendizaje de sus alumnos y construya saberes profesionales. Incorporó la Universidad Pedagógica Nacional en sus planes teorías pedagógicas, sicopedagógicas, socio-pedagógicas y la investigación acción lo que permitiría que su intervención no se redujera al plano meramente técnico y así gestar un profesional que aprenda de su experiencia, movilice sus aprendizajes teóricos y prácticos de la mejor manera posible para responder a los retos del contexto y se comprometa con su tarea y en relación profesional con los demás, esto definió su proyecto pedagógico a principios de la década de los noventa.

La Universidad Pedagógica Nacional adquirió identidad como institución

formadora frente a otras (como las Escuelas Normales y los Centro de Atención de Maestros) por sus esfuerzos para caracterizar desde su labor académica a la profesión docente:

- Como una profesión con una obligación de servicio a los otros con cierta vocación.
- Con comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos
- Con un dominio cualificado de actuaciones prácticas: habilidades y estrategias que aseguran el ejercicio práctico de la profesión.
- Su el ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre: no aplicación directa de los conocimientos o habilidades, sino el ejercicio de un juicio práctica en condiciones inciertas.
- Su necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.
- Como una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento: ser profesional es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas (Tejeda, 2013: 473).

Con las reformas educativas de principios del S. XXI (ya mencionadas en los incisos anteriores de este capítulo) como el Servicio Civil de Carrera (Servicio Profesional Docentes), los estándares y la evaluación de los profesores de educación básica y las exigencias de competencias profesionales; la Universidad Pedagógica Nacional y sus Unidades de Educación a Distancia en la Ciudad de México (094, 095, 096, 097, 098), sin abandonar la identidad construida en los últimos veinte años, incursionaron en el diseño de los programa educativos basado en competencias : la Licenciatura en Educación Preescolar, plan 2008 y la Maestría en Educación Básica 2009 , cada una de ellos contribuirían tanto a la formación, profesionalización y desarrollo profesional de los profesores en servicio: habilitados y con formación universitaria específica para la enseñanza y de otros profesionales de la educación que ingresaron al sistema educativo por servicio profesional docente. Nuevamente la Universidad tenía como reto mejorar el perfil profesional de los profesores que ingresen a sus programas sujetándose a las características de la profesión docente que organismos como la OCDE dictaba y que se expresaban en los “Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado” (Comisión Europea, 2005) siendo estos:

La de formador es una profesión que requiere una alta calidad. Todos los docentes deben ser graduados de instituciones de educación superior: todo los docentes tiene que contar con amplios conocimientos de las materias que imparten, buena destreza pedagógica, capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y

comprender la dimensión social y cultural de la educación.

Se trata de una profesión de personas en aprendizaje permanente. Los docentes deben recibir apoyo para continuar con su desarrollo profesional a lo largo de sus carreras; tanto ellos como las administraciones educativas y/o sus empleadores deben reconocer la importancia de adquirir nuevos conocimientos y ser capaces de innovar y de aprovechar resultados de investigación para mejorar su labor.

Es una profesión en la que la movilidad es un componente fundamental de los programas iniciales y continuos de formación; se debe animar a los docentes a que trabajen o estudien en otros países para que se desarrollen profesionalmente.

Se trata, por último de una profesión basada en la colaboración. Los centros de formación de profesorado deben organizar su trabajo en colaboración con centros, servicios y programas educativos, o con entornos de trabajo locales que impartan formación orientada al trabajo y otros agentes interesados.

Frente a estos principios, se operaba la más grande metamorfosis de la imagen profesional y social de los profesores de educación básica a nivel internacional se le definió como un profesionalista con un mínimo de esquemas de acción y pensamiento para el ejercicio de la enseñanza, se les despojaba de su responsabilidad social y ética frente a sus alumnos y la sociedad. Se redujo al profesor en un ejecutante técnico, en permanente formación, con movilidad laboral y formativa que le permita establecer redes de comunicación y apoyo para optimizar su función. Las consecuencias de estos principios estaban inscritos en ellos, la formación inicial y en servicio de los profesores de seguirse al pie de la letra alteraría la función y figura del profesor de educación básica históricamente construida en nuestro país, un profesor con vocación y la identidad de la instituciones formadoras como la UPN.

La Comisión Europea (2008) también especifica las competencias profesionales relevantes a desarrollar:

Competencias profesionales, relacionadas con la experiencia laboral y las destrezas técnicas profesionales; tiene que ver con las competencias específicas de su especialidad.

Competencias pedagógicas y sociales, que facilitan los procesos didácticos, el trabajo con los jóvenes, la integración de las funciones formativas, mentarización, el aprendizaje colaborativo y transferencia efectiva de conocimiento.

Competencias de gestión, coordinación con agencias formativas colaboradoras y supervisión de prácticas.

Las competencias profesionales enunciadas distingue entre los saberes profesionales que dan especificidad a la función profesional de la enseñanza como los vinculados a la planeación, la evaluación, a la apropiación del currículo, el conocimiento disciplinario y didáctico de las asignaturas que integran en el plan de estudios del nivel en que se ubique el profesor; así como el sistema de disposiciones que le permitan gestionar, colaborar y mejorar su propia práctica, son competencias técnicas instrumentales para operar el currículo. No se considera que el trabajo docente esta orientado hacia el otro (el diverso) que implica una responsabilidad ética y social en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Ignorando las posturas críticas y las controversias que produjo los principios y competencias enunciadas que caracterizarían la profesión docente, se convirtieron en las directrices para el ingreso, permanencia y movilidad de los profesores de educación básica; así como en los parámetros a considerar en el diseño de programas educativos que respondieran a las exigencias laborales y pedagógicas impuestas por las reformas educativas y por el modelo educativo basado en competencias. La política de profesionalización en nuestro país emprendió nuevos programas para propiciar el desarrollo profesional y las competencias profesionales, pedagógicas-sociales y de gestión que respondieran al perfil profesional dictado por la Comisión Europea y permitiera la operación de la Reforma Integral de la Educación (REIB) que modificó planes de estudio e introdujo cambios importantes en el paradigma de enseñanza y aprendizaje¹⁴, lo que hizo perceptible las deficiencias en las competencias docentes y las dificultades que los profesores de educación básica presentaban para su actualización y formación. La transformación del perfil profesional y las exigencias de desarrollo profesional impacto las condiciones del ejercicio de la profesión docente, desde los requisitos de ingreso, trayectoria socio-laboral y en la evaluación del desempeño profesional, cuales fueron abordadas en los incisos anteriores.

¹⁴ Centrado en el alumno, lo que implicaba modificar sus prácticas pedagógicas e incorporar el aprendizaje cooperativo, colaborativa e individual, preparar a los alumnos para aprender de forma autónoma e incorporar nuevas tecnologías. Responder a los enfoques didácticos de las diferentes materias y atender clases heterogéneas (atención a la diversidad).

En este contexto, la Universidad Pedagógica Nacional a través de sus las Unidades de Educación a distancia en la Ciudad de México, visualizo las competencias pedagógicas-didácticas y la de gestión pedagógica como ejes principales en formación de docentes en servicio se incorporaron en los programas educativos diseñados: la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP 2008) y la Maestría en Educación Básica (MEB 2009); había una laguna importante en la formación inicial y continua de profesores; por ello, para el diseño se consideró la acción y práctica profesional como referentes y estrategia formativa de la Universidad, ejemplo de ello fue la Maestría en Educación Básica a través de la cual se buscó responder a las demandas de profesionalización y desarrollo profesional.

La Maestría se orientó a la desarrollo de competencias docentes, sin dejar de lado su identidad formativa, es decir fomentar la reflexión docente, la investigación en el aula, la incorporación de los resultados de su investigación en su práctica pedagógica, la evaluación crítica de las estrategias y recursos de enseñanza empleadas. A la luz de estos mínimos, hubo que reconocer que faltaba formar en lógicas colaborativas, interdisciplinarias y de articulación curricular que orientara a los profesores de educación básica en la toma de decisiones para solucionar problemas profesionales que implican la reconstrucción de su capital profesional.

El modelo curricular de la Maestría en Educación Básica fue un híbrido su diseño es modular, con tres bloques en los que se emplean el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y proyectos de acción profesional para lograr las competencias profesionales esperadas. De ahí que los contenidos de cada uno de los bloques consideraba los viejos y nuevos contenidos del ejercicio profesión docente: la planeación, la evaluación de los alumnos, el aprendizaje, la mediación pedagógica y cognitiva, las nuevas tecnologías, las estrategias y metodologías de aprendizaje, la elaboración de materiales, la gestión escolar y pedagógica y la atención a la diversidad, entre otros. De ahí que, de esta nueva dinámica que viven los profesores de educación básica surja el interés de este trabajo de tesis, la experiencia que como formadora de docentes he experimentado en la

Universidad Pedagógica Nacional al participar en la estrategia de formación, profesionalización y desarrollo profesional de los profesores de educación básica en el marco de las reformas del siglo XXI.

Los acontecimientos de la Reforma Educativa que inició en el siglo XXI se condensan en el tiempo y en la experiencia de los profesores de educación básica al vivir la aplicación de la Ley de Servicio Profesional Docente, que pretendió transformar las prácticas a través de las cuales se asignaban los plazas de este nivel educativo y la reforma curricular basado en la educación basada en competencias y como imperativo la atención a la diversidad lo que causó incertidumbre y tensión en los profesores de educación básica. ¿Cómo formar a los profesores de educación básica para responde el modelo de competencia y atender la diferencia? ¿Qué papel jugo la Universidad Pedagógica Nacional en la formación de docentes en servicio en su Programa de Maestría en Educación Básica para cumplir con las competencias docentes y atender a la diversidad? ¿Qué modelo de formación se impulsaría en la Maestría en Educación Básica para conciliar experiencia, saberes prácticos, saberes profesionales para la enseñanza y la atención a la diversidad? Estas serán algunas de las interrogantes que responderé en los siguientes capítulos, a partir de mi propia experiencia como formadora de docentes en la Universidad Pedagógica y profesora de la Maestría en Educación Básica en la Especialidad de Inclusión e Integración Educativa.

Capítulo 2: La subjetividad docente como objeto de investigación: Dar cuenta de sí mismo, presupuestos epistemológicos y proceso metodológico.

Explorar lo que hacemos y vivimos en nuestra trabajo docente, nos obliga a contar lo que pasa y nos pasa, las circunstancias y contextos que nos rodean. Para entender lo que esta en juego cuando formamos, los caminos que trazamos para la formación de profesores y la naturaleza enrevesada de la experiencia de formación.

Dar cuenta de mi experiencia como formadora de profesores, de mi trayectoria formativa y profesional, de mis encuentros y desencuentros con mi formación inicial, la normal básica. Mi ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional tren en el que se desarrollo de mi acción, donde surge mi interés por investigar la subjetividad docente, es decir la formas en como los profesores de básica toma conciencias de su relación con el mundo (la escuela y la política educativa) y los estados intencionales que se generan de estos encuentros. Sumergirme en la experiencia de los profesores en su actuar pedagógico y didáctica en el aula, para revelar su sentido ético y político como agentes educativos, pero también sus crisis, su malestar y perturbación al descubrir que su mundo no esta ajeno a los imperativos de la reforma educativa del siglo XXI. Escuchar o traer su voz para contar lo que pasa en su mundo de vida, la escuela, sus alumnos, sus pares y padres de familia. De este modo, atreverse a formar desde la experiencia, recuperando sus saberes, sus prácticas, sus aciertos y desaciertos, los procesos de continuidad y ruptura que experimentar, emprender un diálogo con sus pares para compartir y aprender rutas de acción, pero también problemáticas y condicionamientos de sus prácticas. En la investigación narrativa se encuentra el camino perfecto para que el docente contara de sí, de sus experiencias y sus encuentros con los otros. De este, modo se visualizo la experiencia y su subjetividad como objetos de estudio para hacer la historia y memoria colectiva reciente de los profesores de educación básica ante los cambios incesantes que hay caracterizado su circunstancias desde fines del siglo XX y en el siglo XXI.

2.1. Mi experiencia como formadora de docentes. ¿Por qué el problema de investigación?

“En verdad, sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia”.
Paulo Freire

En este capítulo, se relata mi experiencia en la Universidad Pedagógico Nacional, institución formadora de docentes, que me permite configurar el objeto de investigación de este trabajo: la experiencia y subjetividad de los profesores de educación básica en el contexto de la Reforma Integral de la Educación que sacudió a los profesores de este nivel y exigió a través de la implementación de la Ley de Servicio Profesional Docente (Concurso de Oposición para el ingreso, permanencia y promoción y La Evaluación del Desempeño Docente) su renovación como profesional de la educación, de sus prácticas y enfrentar a la diversidad en el aula. Asimismo, se explican los fundamentos epistemológicos de la investigación narrativa en la fenomenología y hermenéutica; y la propuesta metodológica, Teoría Fundamentada para el análisis de los relatos.

Señala Freire, que “no se trata de tener en los hombres el objeto de investigación, cuyo sujeto sería el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente no son los hombres como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión de mundo (...) su propia experiencia existencial y la reflexión crítica sobre las relaciones hombre-mundo y hombres-hombres, implicadas en sus experiencias” (Freire, 2005: 118). Esta es la razón por la cual parto de mi experiencia para señalar el ¿por qué investigar a los profesores de educación básica? Cabe señalar, al respecto, que en el estado de conocimiento reciente se percibe una tendencia importante en la investigación de la trayectoria del maestro a partir del cruce entre subjetividad y experiencia docente (Bolívar Antonio (2008); Biddle (2011); Torres (2012); Rivas Flores (2014)). Una de las razones que explican este interés, se sitúa precisamente en la cita con la cual se inicia este texto, en el rescate del sujeto como creador (autor) de su propia experiencia que se expresa a

través del lenguaje produciendo nuevos sentidos para comprender su hacer y padecer en este mundo¹⁵. De modo que, los profesores de educación básica al reconstruir sus acciones en el mundo escolar, reflexionarán y comprenderán que tienen un poder delegado por un sistema educativo, que especifica las normas que configuran un modo específico de responsabilidad frente al otro, a la diversidad a lo diferente. Que hay un vínculo causativo de toda práctica o acción que se realice en el mundo escolar.

Teniendo en cuenta esto, cabe mencionar que hay varias tradiciones de pensamiento e investigación que penetran en la vida, figura y mixtura del profesor de educación básica, con premisas teóricas y metodológicas distintas, parten de relatos de experiencia o biográficos de docentes para estudiar:

- a. Su vida y trayectoria profesional.
- b. Su Identidad como grupo profesional
- c. La enseñanza y sus prácticas
- d. Como dan cuenta de sí mismo, de sus actos (prácticas), concepciones e implicación con el conjunto de acontecimientos que lo hacen sufrir, y modificarse.

Los dos primeros tienden a recuperar la historia del desarrollo de la docencia tal como la vive el profesor a partir de su formación inicial, su inserción en el campo laboral y los cambios en los marcos normativos que regulan la profesión. La tercera tradición reconstruye las prácticas de enseñanza, para comprender la sincronía o diacronía de su actuación pedagógica¹⁶ ante las reformas educativas

¹⁵ Judith Butler, señala "El "yo" no está la margen de la matriz prevaleciente de normas éticas y marcos morales en conflicto. En un sentido importante, esa matriz es también la condición para la emergencia del "yo", si bien no son las normas las que lo indican en cuanto causas. Basado en ello, no podemos concluir que el "yo" es el mero efecto o instrumento de un ethos previo o un campo de normas antagónicas o discontinuas. Cuando el "yo" procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese "sí mismo" ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas; a decir verdad, cuando el "yo" procura dar cuenta de sí sin dejar de incluir condiciones de su emergencia, tiene que convertirse, por fuerza, en teórico social (...) el "yo" no tiene una historia propia que no sea también la historia de una relación – o conjunto de relaciones- con una serie de normas. Aunque muchos críticos contemporáneos se inquietan ante la posibilidad de que esto signifique que no hay concepto de sujeto capaz de servir como fundamento de la agencia y la responsabilidad morales, esta conclusión no es válida (...) Si el yo no está de acuerdo con las normas morales, esto significa que el sujeto debe deliberar sobre acerca de ellas y que parte de la deliberación entañará una comprensión crítica de su génesis social y su significado (Butler, 2012: 18-19)

¹⁶ La especificidad de la labor docente consiste en que ésta se refiere a dos campos de prácticas distintos pero interdependientes: por un lado, la gestión de la información, la estructuración del

que exigen de ellos cambios sustanciales en su trabajo en el aula. La última tradición, la más reciente, ve en la narrativa una amplia categoría de trabajo que emplea el “contar relatos “, como fuente de conocimiento que reconoce que “todos vivimos, vidas narradas, donde el relato guía la experiencia y al mismo tiempo la describe o la explica” (Biddle, 2011: 24). La narrativa es una fuente de conocimiento y de producción de sí mismo, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas (por supuesto de la pedagogía) al sustituir la historia de sí mismo por la de *dar cuenta de sí mismo*¹⁷, cuando su carácter episódico y contingente está subordinado al sentido que se les puede dar por sus relaciones y su significado a largo plazo.

La existencia humana es temporal. No llegamos a la autocomprensión al intentar saber la clase de cosa que somos. En lugar de ello, llegamos a conocer al distinguir una trama que unifica las acciones y los hechos de nuestro pasado con las acciones y los hechos futuros que anticipamos. Relacionar los hechos separados que ocurren en el tiempo implica la operación narrativa da sentido a los hechos al identificarlos como partes que contribuyen a la creación de un drama y su argumento (Polkinghorne, 1991: 149).

En el relato del profesor de educación básica, se hizo un ejercicio reflexivo para “Dar cuenta de sí mismo” a partir de la comprensión del significado de su experiencia, de su dimensión causativa (causa) y de sus concepciones de la diversidad, principal propósito formativo de la Maestría en Educación Básica (especialidad en Inclusión e Integración Educativa). Cabe señalar, que este fue el objetivo central para emplear la investigación narrativa, pero no el único al elaborar su relato se reconocería como sujeto social y histórico al tomar conciencia del tiempo, su circunstancia y de los acontecimientos que dieron forma a su vivencia como profesionales de la educación y a su práctica educativa. Así reconoció como la política educativa incide en su trabajo e imagen profesional.

conocimiento de parte del maestro y su apropiación por el alumno (el campo de la didáctica);por el otro, el procesamiento de la información y transformación de la información que se convierte en un conocimiento en el alumno, mediante la práctica relacional y las acciones emprendidas por el maestro para estructurar las condiciones de aprendizaje que mejor se adapten a la situación (en el campo pedagógico) (...) El hecho pedagógico concierne a la organización de la relación social respecto a los conocimientos y a la gestión del grupo-clase. Aquél se desarrolla en el tiempo sincrónico de la enseñanza, mientras que el hecho didáctico pertenece al orden diacrónico, al tiempo ficticio de la anticipación de los contenidos (Altet, 2001:40)

¹⁷ Dar cuenta de sí mismo consiste en transmitir de forma narrativa de un conjunto de acontecimientos secuenciales que constituyen su experiencia del mundo, así como los causantes de mi acción. Para Butler entender la agencia causal del yo.

Los relatos de su experiencia docente son como diría Brunner “relatos sobre la vida son el contexto adecuado para dar significado, a las situaciones de la escuela” (Brunner, 2014: 23). La expresión clave es “dar significado” para indagar en la experiencia docente (sus prácticas, su imagen de sí mismo, de su encuentro con el otro –diversidad-, con la normatividad escolar en tiempos de cambio e incertidumbre para los profesores) que puede comprender especialmente a través de la narrativa.

Por ello, es necesario “dar cuenta de mí misma” como parte de este viaje para comprender la temporalidad social, la causación de mis acciones en el otro, de mí posibilidad de servir como fundamento de la agencia y de la responsabilidad ética que tiene un profesor cuando enseña y aprende a la vez. De las normas institucionales que condicionan o guían mi hacer, que en más de una ocasión me produce dolor, castigo o culpa por su aplicación, como dirá Butler (2012), que me obliga a narrar mi propia experiencia docente, la cual me permita acercarme a la fenomenología de la conciencia en que la que se incluye la ideología, la política, las relaciones domésticas y otros aspectos de la cultura.

Me incorporé en 2006 a la Universidad Pedagógica Nacional , en la Unidad 094 Centro como docente interino de medio tiempo, sin imaginar la complejidad de ser formadora de docentes, me inicié como asesora de la Licenciatura en Educación Básica plan 1994, en las materias de grupos en la escuela, desarrollo y aprendizaje, desarrollo social del niño y en los seminarios del bloque metodológico, cuya finalidad era el diseño y aplicación del proyecto de intervención pedagógica para obtener el título de licenciatura.

La presencia de mi pasado se hizo presente, en ese momento mi experiencia como docente universitaria en la FES-Aragón en la Licenciatura en Sociología casi me hacía olvidar mi formación inicial de maestra en educación básica y en Pedagogía. Recuerdo cuando me presenté por primera vez a la subsede de Iztapalapa, en la Escuela Primaria Enrique Laucher , reconocí los colores, los olores y la rítmica de la vida escolar; mi encuentro cotidiano con los profesores

me permitió tomar conciencia de la responsabilidad que tenía frente a los profesores que cursaban la licenciatura en Educación Primaria, su interés por continuar su formación para fortalecer su saber profesional que le permitiera actuar con competencia profesional y formación científica, como diría Freire, la tarea de enseñar.

Los maestros-alumnos que cursaron el plan 94 eran profesores de educación primaria y preescolar del sistema público que contaban con normal básica, su compromiso profesional y deseo de profesionalización hizo que se inscribieran a la licenciatura de educación que ofreció la Universidad Nacional Pedagógica. Aún recuerdo su entusiasmo y deseo por aprender todo aquello que pudiera “transformar” su práctica docente en el aula, los maestros-alumnos como el personal administrativo de la unidad los llamaba; asistían los días sábados a la secundaria en donde se llevaban a cabo las asesorías, se notaba su esfuerzo por comprender las teorías de Vygotsky, Piaget, Ausubel, las didácticas especiales que le iban a permitir enseñar los contenidos de cada asignatura, las metodologías para investigar en su aula; sin embargo los maestros-alumnos apenas si visualizaban la importancia del alumno en el proceso de aprendizaje, su práctica estaba enmarcada en la reforma curricular del 1993. Eran docentes por formación y vocación, es decir para ellos era una profesión con valor social y artesanal, su subjetividad e identidad mantenían elementos en común.

Nuevamente en 2007, la tarea formativa de docentes de educación básica asignada históricamente la UPN, se puso en la mesa de discusión debido a que estaba en puerta la actualización de los programas de la Licenciatura en Educación (Preescolar y Primaria) plan 94, con la intención de incorporar nuevos temas y referentes teórico-metodológicos que permitieran a las docentes de educación básica responder a los programas emergentes en materia de comprensión lectora, escritura y pensamiento matemático. La última generación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria plan 2007, egresó en el 2010, un año antes de que comenzara a operar la Reforma Curricular del 2011.

Esto implicó el cierre del programa y con ello la incertidumbre sobre la vigencia y pertinencia de las unidades UPN en la Ciudad de México, a pesar de que su oferta educativa seguía de cerca los cambios curriculares y acciones educativas que se concertaban desde la política educativa mexicana.

En este escenario¹⁸, la duda sobre nuestro futuro, pero no sobre nuestro destino estaba una vez más en la atmósfera de las Unidades UPN de la Ciudad de México, diversificar la oferta educativa se replicaba en cada una de ellas como eco. Es en febrero del 2007 que las 6 unidades UPN son convocadas en la Dirección de Unidades Ajusco para diseñar e implementar la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008, a solicitud del gobierno perredista del Distrito Federal¹⁹, para nivelar a las profesoras-habilitadas que trabajan en educación inicial y preescolar en las estancias y jardín de niños del gobierno de la Ciudad de México. Licenciatura diseñada bajo el modelo de competencias *en in situ*, fue el primer acercamiento a la educación basada en competencias como modelo de formación inicial de profesores-habilitados que ingresarían a la Universidad Pedagógica. Su implementación se vivió como un choque eléctrico para los profesores-asesores de las unidades, poco se sabía de este enfoque, se asociaba a una tradición formativa técnica y pragmática, que violentaba profundamente la tradición y vocación que la Universidad Pedagógica había gestado: La formación

¹⁸ El cierre de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar obedecía a las precisiones políticas que tuvo la Universidad Pedagógica Nacional por parte de la Secretaría de Educación Pública, al recibir en su primera convocatoria (2008) al examen de ingreso al Servicio Profesional Docente un número significativo de egresados de la UPN de este programa de Licenciatura (Plan 2007). La aprobación del examen por los egresados de estos programas puso en aprietos a las instancias que asignaban plazas (primaria y preescolar) que no sólo estaban desconcertados por el interés de ellas de formar parte del sistema de educación básica sino las implicaciones en el desplazamiento de egresados de las normales. Su ingreso mostraban la pertinencia formativa que daba la UPN a sus egresados. Cabe señalar que si bien en sus inicios era una Licenciatura para profesores que laboraban en escuelas públicas en 2005 se permite el ingreso de profesores con normal básica que laboran en escuelas privadas que aspiraban a formar parte del sistema educativo federal.

¹⁹ La formación docente esta sujeta a los variaciones y rumbos de la política; es decir, los partidos políticos que gobiernan los diferentes estados que conforman la República Mexicana van impulsar proyectos educativos y procesos de formación docente; en 2008 el Distrito Federal no fue la excepción a través de la subsecretaría de educación inicial y preescolar se solicita a la Universidad Pedagógica Nacional el diseño de la licenciatura en educación preescolar para el personal educativo de los CENDIS delegacionales, las estancias de SEDESOL y las escuelas comunitarias impulsadas desde organizaciones no gubernamentales.

de un docente transformador, innovador, producto de la reflexión y crítica de las formas de enseñanza dominantes.

Era un híbrido, se combinaba el lenguaje radical de las teorías críticas, de la pedagogía activa presente en la Licenciatura de Educación del Plan 2007 con el lenguaje de competencias, estándares y capacidades técnicas. Los asesores de las unidades, sin entender bien en qué consistía, solicitaron antologías nuevas o recurrieran a las viejas aunque los contenidos mantenían similitudes, las formas de enseñanza y aprendizaje del modelo de competencias implicaban otras formas de tratamiento pedagógico y didáctico. Estábamos, frente a una ruptura importante, pero también en un espacio de oportunidad para modificar la forma de enseñar sin perder de vista el propósito formativo que había caracterizado a la Universidad y en especial a las unidades.

Esta licenciatura se cursaba en tres años, semiescolarizada y en línea; en la malla curricular se aprecia la incorporación de paradigmas psicopedagógicas, teorías educativas centradas en el alumno que permitiría al docente de preescolar conocer la importancia de su práctica para lograr el perfil de egreso, la gradualidad y flexibilidad del currículo de preescolar. La demanda superó las expectativas de las unidades, nos dio el respiro esperado y funcionó como un barómetro que mide la presión sobre las instituciones formadoras de docentes como profesionales de la educación preescolar.

Las maestras-alumnas²⁰ que se inscribieron en esta licenciatura, son habilitadas, su incorporación a la docencia en preescolar no fue producto de una decisión vocacional sino de la oportunidad de un trabajo en la gran mayoría de los casos. Esto modificó la visión de la docencia como vocación, la subjetividad del magisterio de normal básica, por lo que nuestra tarea formativa iba ser doble: la de formar profesionalmente y la de generar un sistema de disposiciones valorativas para ejercer la docencia. A diez años de operación del programa los

²⁰ Por el nivel educativo, al que estaba dirigido esta nueva Licenciatura, la Educación preescolar la población inscrita son mujeres y ocasionalmente se reciben hombres que imparten clase de educación física o educación musical.

resultados son favorables en lo académico y en lo identitario se reconocen como profesoras de educación básica y pertenecientes a la comunidad upeniana.

En este contexto, cabe señalar que la Universidad Pedagógica en sus casi 35 años como institución formadora de docentes, fortaleció y diversificó su oferta educativa para la nivelación de profesores y la superación académica a través de programas de posgrado, pero bajo una nueva orientación paradigmática: el modelo de competencias profesionales²¹; es así como, entre el desconcierto y la inconformidad se continuó con la operación de esta licenciatura y se emprendió el diseño del programa de maestría dirigido a profesores de educación básica (preescolar, primarias y secundaria) en marzo del 2008.

Aún recuerdo que a dos meses de haber ganado la plaza de profesor de tiempo completo titular “A”, y con más incertidumbres que antes en relación a mi implicación en la formación de docentes de educación básica, se decía por los pasillos de las unidades que había un nuevo proyecto de posgrado en puerta. Fue hasta un sábado del mes de marzo que nos convocaron a una reunión a todo el personal académico en la secundaria donde impartíamos las asesorías, el punto central fue elegir a los profesores que conformarían el equipo de diseño de la Maestría en Educación Básica, para iniciar los trabajos, pues el compromiso con la Subsecretaría de Educación Básica fue que en septiembre del 2009 se ofreciera a los profesores de preescolar, primaria y secundaria de todo el país, para consolidar las “competencias Docentes”²², así abordar los retos de la reforma educativa en materia de enseñanza y el nuevo papel de los docentes jugarían en ella.

²¹ Para las Unidades UPN, este modelo era contrario a la visión y misión del profesor de educación básica, las preguntas emergieron de inmediato entre los asesores ¿cómo conciliar la exigencia de competencias docentes con la vocación? ¿cómo no hacer del maestro sólo un técnico, con conocimientos instrumentales que demandaba la OCDE y los documentos en que perfilaba al docente del siglo XXI? ¿podríamos conciliar la figura artesanal con la del profesional de la educación? Interrogantes que se resolver en el diseño y operación de la Maestría en Educación básica y que daré cuenta de ellos a través del relato de mi experiencias y de mis maestrantes.

²² Estas representaban la configuración de una nueva profesionalidad docente que demandaba la reforma educativa desde 1990 para la solución de los problemas de calidad y eficacia del sistema educativo mexicano

Las jornadas fueron agotadoras por lo titánico de la labor, por las acaloradas discusiones en torno al concepto de competencia, porque la maestría era encargo de la SEP y limitaba la posibilidad que ésta fuese una alternativa pedagógica y formativa del magisterio mexicano, por su énfasis en la investigación o en la intervención. Por fin, en junio del mismo año en San Miguel Regla se acordó que el diseño curricular fuese modular, se organizará por bloques cuya estrategia fue el aprendizaje basado en problemas, su duración es de dos años, en el primero se construirían las competencia docentes desde Perrenoud y en el segundo se orientaría a cada uno de los campos formativos del currículo de educación básica y a los ejes sustantivos del currículo de básica (Inclusión, Interculturalidad y Gestión) para que el profesor respondiera como un profesional de la educación a las principios pedagógicos del acuerdo 542 que circulaba como borrador. Además, la Maestría ofrecería a los docentes de básica nuevas miradas y paradigmas psicopedagógicos y filosóficos (Tébar, Luria, Maturana, Bandura, Johson&Johson, López Melero, Perú Pujolás, Adela Cortina, etc.) y nuevas formas de investigar y reflexionar sobre su experiencia y existencia docente (la investigación narrativa-biográfica) como muestra de su autonomía como institución formadora, para hacer del maestro de educación básica, un agente autónomo.

Esta experiencia me puso nuevamente en una situación-limite, vino a mi memoria la frase de Freire, “enseñar no existe sin aprender”, de esto modo inició mi travesía en el campo de la Educación Inclusiva²³ y la formación de docentes con esta orientación, inscrita en los debates en torno a las competencias docentes o la competencia docente. En este sentido, referirse a competencias docentes y

²³ Cabe señalar en el documento base de la Reforma Integral de la Educación Básica, la inclusión y diversidad son categorías definidas sólo desde el plano político, la primera alude a contenido operativo y el segundo es solo referida como elemento de adscripción social. Sin que haya una mirada educativa, pedagógica y filosófica que sustente la presencia de estos dos ejes, lo que me condujo a la deliberación que entraño la comprensión de su génesis social y su significado. Así fue, como me acerque a la Educación Inclusiva, movimiento pedagógico y educativo que promueve y lucha por el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades de aprendizaje y la justicia curricular para la diversidad en el ámbito educativo. Se reflexionó a la par con los maestrantes las propuestas de la Educación Inclusiva para España y América Latina en voz de Echeita, López Melero, Escudero y Rosa Blanco, Karina Kaplan para el caso de Latinoamérica en lo pedagógico y lo político.

competencia docente, pareciera un simple juego de palabras pero esconden una profunda diferencia, que refiere a dos miradas del enseñante como profesional.

Mientras la categoría de competencias:

(..)incluye la idea de individualización que promueve la nueva política de gestión de los Recursos Humanos (...) que combina una cualidad profesional con la capacidad de ser innovador, creativo, adaptarse al cambio, y sentido de pertenencia a un grupo (...) presente en la versión inglesa que define a la competencia docente como el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional (la enseñanza) a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el *resultado* del trabajo -calidad educativa (Pavié, 2011:4).

Definición adoptada por la política educativa mexicana en materia de formación inicial y de superación profesional, a la cual debería responder la oferta educativa para los profesores de educación básica; es así, como la especialidad en Inclusión e Integración Educativa de la maestría en Educación Básica, se alejó de esta concepción y promovió la ruptura e hizo propia la categoría de competencia docente de Paulo Freire. Ella alude a dos aspectos fundamentales a la escena diádica del yo y el otro, que condiciona la enseñanza, la producción del sujeto y el intercambio intersubjetivo; el segundo aspecto al “dominio técnico que es tan importante para el profesional - de la educación- como lo es la comprensión de la política para el ciudadano. No es posible la separación (Freire, 2010:32). En resumen la competencia profesional alude a la dimensión ética y técnica de la práctica educativa; o como dirían los anglosajones a su función ocupacional, la enseñanza.

Al mismo tiempo, leía todo lo que olía a inclusión educativa, a diversidad, a narrativa, a estrategias de aprendizaje, de atención a la diversidad, de competencias y competencia docente, para así definir el rumbo a seguir cuando en nuestras aulas llegarán los primeros maestros-estudiantes. Identifique en esta búsqueda tres tradiciones en el ámbito de la educación inclusiva: la anglosajona, la española y la latinoamericana (Argentina Chile, Perú). Para la formación de los docentes en la Especialidad de Inclusión e Integración educativa se recuperó la tradición española y argentina. Su mirada crítica de la diversidad, como construcción social y su uso en la política educativa nos permitió identificar la relación inclusión-exclusión y diversidad en el mundo escolar que se hace

presente en las acciones cotidianas en el aula asociadas a las formas de enseñar, de convivir, de evaluar y a los estereotipos y estigmas reproducidos en relación con el otro-diferente-diverso. Fue necesario aprender la Filosofía de la Diferencia (E. Levinas, Derrida, Deleuze), Filosofía de la Historia (P. Ricoeur, W. Benjamín) que nos permitió reconocer la importancia de la experiencia y la subjetividad para comprender los prácticas y rutinas del mundo de la escuela en relación a la enseñanza, al aprendizaje y la diversidad a través de la investigación narrativa-biográfica; teorías de la mediación y las propuestas sociocognitivas para atender la diversidad. Cabe señalar que como todos los viajes experimenté y continúe experimentando perplejidad, asombro, deseo de volver, incertidumbre y miedo.

En 2009 se emite la convocatoria la respuesta fue favorable llegan a la unidad 094 maestros para tres líneas de conocimientos de la Maestría en Educación Básica (Lenguaje y recreación literaria, Inclusión e Integración Educativa y Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad) los grupos eran de 30 y 35, uno por línea por nuestras instalaciones. Los maestros-estudiantes que ingresaron a la Maestría en Educación Básica, ya no eran solo los egresados de la normal (de educación especial, preescolar o primaria) sino de la UNAM de las licenciaturas en Pedagogía, Psicología, Historia, Química y Biología, de la Universidad Nacional Pedagógica Nacional (Pedagogía y Psicología), unidad Ajusco y de las Unidades UPN de Ciudad de México (Licenciaturas Plan 2007 y Plan 2008). Era tiempo de iniciar, se conjugaba el azar con el compromiso, las experiencias, deseos, saberes y esperanzas de los maestros fueron torpedos para cada uno de nosotros, los profesores de posgrado.

En 2011 se conforman dos equipos de trabajo, uno para Inclusión y otro para Interculturalidad. Me integré al grupo de trabajo de Inclusión, el eje central de la línea: la atención a la diversidad (discapacidad, cultural, ética, religiosa, social, etc.) no desde la mirada clínica dominante en el ámbito escolar sino desde la ruptura con la idea de discapacidad que definía a la diversidad y en la que estaban instalados los docentes inscritos en línea de Inclusión e Integración educativa. Sin

embargo, no era el único concepto problemático para la formación de los maestrantes en esta línea, el segundo fue el de inclusión²⁴, categoría de intervención de la política educativa nacional e internacional asociada a la diversidad y los grupos vulnerables que no acceden y permanecen en el sistema educativo. Había que transitar de una categoría política a una categoría pedagógica que diera cuenta de las acciones pedagógicas y educativas que la escuela y el docente debe operar para asegurar el derecho a aprender de los niños a través de su participación en su aprendizaje y el acceso al currículo.

Es así como se configura lo pedagógico y lo educativo como los epicentros de la profesionalización de los maestrantes de la línea de Inclusión e Integración Educativa; Lo anterior, al tener como espacio de intervención tanto las formas de aprender, convivir y vivir en el interior de aula como mirar a la diferencia como alteridad y hacer una interacción constructiva con el otro a través de la conversación, el dialogo, la deliberación, la cooperación y la libertad de enseñar y aprender de los miembros de la comunidad escolar. Por lo que se hizo necesario para transitar a una práctica con orientación inclusiva:

- Reducir y transformar las miradas educativas que clasifiquen a los estudiantes por su origen social, capital cultural y académico.
- Flexibilizar las directrices que regulan los contenidos.
- Que los profesores no traten exactamente igual a todos los estudiantes, implica reconocer los desiguales, así como la variedad de las aptitudes específicas de cada uno.
- Fomentar la conciencia de la multiculturalidad integrando al currículo con las señales de identidad cultural del grupo, comunidad y nación.
- Difundir una cultura universalizante.

De este modo, las categorías centrales son: Diversidad e Inclusión, en la literatura especializada (López Melero (2000), Echeita (2000), Rosa Blanca (2000), Pilar

²⁴ Es una categoría problemática, pues proviene de la arena política, era preciso ser cuidadosos de usar estas categorías construidos en otras arenas, y tomarlos como algo verdadero y aplicable al campo de educativo y pedagógico.

Arnaiz (2003), María Antonieta Casanova (2006), Carlos Skliar (2000). La incorporación de este binomio en la formación de maestro implica no sólo un trabajo didáctico sino un cambio actitudinal producto de la reflexión y reconocimiento de las formas de representación, interacción y actuación en el aula en relación a la diversidad para propiciar la inclusión.

Para ello, fue necesario partir de la vivencia, la experiencia y la subjetividad de los docentes, para dar cuenta de sí mismos, de aquellas prácticas e interacciones educativas que pueden resultar excluyentes y estigmatizadoras frente a la diversidad, reconocer que siempre que se habla de inclusión hay exclusión.²⁵

Así, a la vez que se intensificaron las posibilidades de saberes y conocimientos sobre la diversidad y la inclusión en sus diversos aspectos volvía a mí una pregunta ¿es posible formar a los maestros para atender la diversidad? ¿Para qué los formaríamos? ¿Cómo formarlos? ¿Qué tipo de experiencias tiene en relación a la diversidad? ¿Cómo deshomogenizar el aula frente a la complejización cultura y social? ¿Quiénes son los maestros, su imagen de sí mismo?, ¿qué prácticas educativas tienen los profesores de educación en el aula? ¿Cuál es su capacidad de acción y juicio reflexivo en y sobre el mundo? ¿Qué acontecimientos alteran su experiencia docente? Estas preguntas indican una trama de nuevas experiencias que nos ofrecen, a los formadores de docentes y a los profesores de educación básica, la posibilidad de conservar y de innovar las prácticas educativas, la relación ética con la alteridad y la imagen de sí mismos. Pero, ¿cómo pueden ordenar los docentes su experiencia para atender la diversidad sin volver al pasado?

Todo ello se traduce en la reconsideración del papel que la mirada dominante de la formación para el desempeño profesional ha jugado al centrarse en la

²⁵ El tránsito por la educación inclusiva, sus teorizaciones y análisis del mundo escolar desde la sociología me permitió visualizar que no podemos pensar en la diversidad sino aludimos a la construcción social de ésta que ha producido exclusión. Pensar en los de afuera permite hablar de inclusión y pensar en los de adentro en exclusión, se incluye aquellos que viven en un estado de vulnerabilidad. Por ello, experiencia de los profesores y la historia del mundo escolar no esta exenta del binomio exclusión-inclusión, de esta lógica circular que se debe terminar.

consolidación de la habilidades o competencias profesionales para operar las reformas curriculares, el ¿para qué? es de carácter instrumental. Se requiere una formación que mire el pasado para reflexionar sobre lo que son y hacen los profesores para adquirir una memoria y fortalecer su subjetividad²⁶ que ha perdido su dimensión profunda, y se sabe frágil, excedida por lo que no puede controlar lo que vive.

“... no hay que exagerar acerca del presente, que si nos resulta tan difícil es porque, entre otras cosas, nos toca vivir” (Zambrano).

Desde un intento semejante, se trata de recuperar la figura del profesor con posibilidades de construir un discurso crítico y reflexivo²⁷ sobre el presente para conseguir una nueva forma de actuar frente a la enseñanza, el aprendizaje y la diversidad no solo desde la mirada didáctico-pedagógica sino desde una filosófica para la invención de nuevas coreografías docentes para no excluir ninguna diferencia, mirar desde todas partes como un indicio de rebeldía ante la racionalidad instrumental que orienta el hacer docente y una escuela homogenizante, que se ubica en el presente. Como diría Hannah Arendt:

²⁶ Al respecto cabe señalar, que la subjetividad docente construida desde gubernamentalidad de las políticas de formación de docentes en servicio, se puede expresar en la siguientes ecuación: “lo comprendo+ lo puedo hacer+ me preocupo por eso = capacidad” (Popkewitz, 1998: 63) esto implica un cambio significativo en la figura del profesor.

²⁷ Cabe señalar al respecto, que la reflexión ha jugado un papel importante en la formación profesional de los docentes para dar cauce y resolver los problemas en las aulas que hagan factible el logro de los proyectos sociales impulsados por el neoliberalismo, pues bajo esta ideología los profesores son piezas claves en la promoción del desarrollo social, económico y democrático. Por lo que se ha convertido en una noción polisémica y en un terreno de lucha ideológica, al fusionarse a las diferentes tradiciones de formación docente y de investigación que las apuntala. Veamos el caso de la “investigación-acción es una estrategia importante para capacitar a los docentes en la operación de pensar en un modo más serio y profundo en su práctica áulica, pero también sostengo que la investigación-acción es una práctica disciplinaria, porque incorpora una autorreflexión racional e instruye a los docentes en el uso de conceptos, para resolver científicamente los problemas cotidianos de la enseñanza (...) históricamente, el proceso de profesionalización ha funcionado vinculado a las racionalidades políticas con los principios por los cuales los docentes clasifican la acción. Podemos pensar en la investigación –acción y en la enseñanza reflexiva como tipos/formas particulares de racionalización, por los cuales los docentes pueden ser observados y supervisados por otros al mismo tiempo que por sí mismos. Estas “formas autónomas de reflexión sobre la práctica están estrechamente vinculadas a pautas de gubernamentalidad de la docencia” (Popkewitz, 1998; 62). Se trata de impulsar la reflexividad que surge en el momento que establece relaciones entre sus actos y los códigos prescriptos históricamente (Butler, 2012)

Basta con mirar a nuestros alrededores para ver que estamos de pie en medio de una montaña de escombros de los pilares de las verdades más conocidas. El derribo de estos pilares ha ocurrido principalmente a cargo del propio curso del acontecer histórico y no sólo de la mera dinámica interna de la historia de las ideas, con lo que se puede decir, que ya no necesitamos a la crítica ni a los hombres sabios para que los sigan sacudiendo” (Arendt, 1993:20).

El profesor de educación básica reflexiona sobre nuevos interrogantes y escenarios educativos, su tarea consiste, pues en aprender a actuar y convivir con la diversidad, la contingencia y la ambigüedad no ignorarlas o sumirse mansamente a ellas. El no ignorarlas implica recoger algunos hilos con los que empezar a tejer la subjetividad y pensamiento docente que no renuncie a sí mismo ante los embates de la política y burocracia educativa. Un primer hilo supone que los profesores tomen conciencia del tiempo de atender a la diversidad, de abrir la vía para repensar la diferencia, la subjetividad, lo heterogéneo sin caer en el discurso blando de ser hospitalario con la alteridad en el espacio público y en el mundo escolar. Implica modificar las formas de vida en el aula, el lenguaje, las prácticas de enseñanza y el papel de espectador de los niños y jóvenes en la escuela.

Desde este punto de vista, emerge el segundo hilo se articula en torno a la comprensión de la diferencia en función de su condición de miembros de una cultura y forma de vida, de los procesos de exclusión vividos en el aula y la sociedad; esto último nos obliga a preguntarnos acerca de ¿cuáles son las acciones que reconocemos como propias que abonan a estos procesos? ¿Qué nos hace responsables? de ¿qué es lo deseamos que cambie? y ¿por qué y cuándo reconocemos a la diversidad?

Así pues, buena parte de lo planteado hasta aquí se incorpora al complejo contenido que permitirá a los profesores de educación básica referirse reflexivamente a sí mismo y a su actuar.

El tercer hilo se teje alrededor de la mirada del profesor, no sólo como autor del sentido de sus acciones si no como actor, agente, con una identidad narrativa

siempre renovada por su capacidad de referirse a sí mismo y al propio actuar en un mundo. Al propósito, cabe aclarar que referirse a sí mismo y a su identidad narrativa no alude “a la ilusión de una cierta experiencia de mirar hacia nuestro interior, donde descubriremos la identidad de nuestro yo” (Strawson, 1995: 40).

La noción de identidad narrativa permite vertebrar las reflexiones acerca de su acción, su pasado, su presente, su fragilidad y sobre el sentido de sus palabras que acompañan su actuar o con las palabras con las que referimos a él y con la relación con el tiempo. Lo cual me permitirá, en esta investigación conocer el sentido que atribuye a su práctica-acción docente está relacionada con el carácter y el modo en que experimenta el tiempo (acontecimientos, sucesos o contextos) en el transcurso de la acción y de su relato. Esto prueba que indagar sobre la identidad narrativa²⁸ implica ordenar la experiencia del hacer y padecer del profesor de educación básica, para abonar a la construcción de su memoria pedagógica una de las formas de generar sentido y aclarar su vida al mundo escolar protegiéndola de los cambios vertiginosos de las reformas educativas. Por lo tanto, el pasado es importante para decir nuestro presente, para decirnos quienes somos y para podemos innovar y conservar.

Colocada la reflexión en este plano, la formación docente en la especialidad de Inclusión e Integración educativa de la Maestría de Educación Básica, se desplaza del campo estrictamente técnico, que demanda la política educativa para responder a la crisis educativa que vive el país, al campo más amplio de la ética y

²⁸ La identidad narrativa es una categoría central de la filosofía de la acción de Paul Ricoeur, vinculada a su preocupación por dar cuenta del actuar humano en relación con la voluntad, el deseo y la temporalidad social. Por lo que, la identidad narrativa se refiere a aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa (...) conocerse, consiste en interpretarse a uno mismo (...) por el relato construye la identidad del personaje, que podemos, llamar identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada, la identidad del personaje (Ricoeur, 1999:101). De ahí como la afirma Butler, no hay creación de uno mismo (*poiesis*) al margen de la subjetivación que hacemos de mí mismo en el relato.

la cultura desde donde pueden provenir alternativas para reinventar modos de formación docente que preparen profesores para incluir a la diversidad, resituar simbólicamente a la escuela y sus agentes y procesar los conflictos y necesidades de la sociedad del siglo XXI.

De modo que, para esta investigación es de interés encontrar el sentido creado desde de la experiencia docente en lo individual y en lo colectivo²⁹. Al dar cuenta de sí mismo, el profesor de educación básica comprende los mecanismos institucionales, los acontecimientos vividos por la aplicación de la política educativa que paulatinamente ponen en crisis su identidad y vacían de sentido su experiencia al reducir su intervención didáctica y pedagógica a un simple ejercicio de aplicación e impidiendo su constitución como sujetos pedagógicos que les permitan ser actores del cambio educativo y lograr su autonomía profesional.

La cuestión que se plantea, pues, es la de saber ¿cómo los docentes de educación básica, dan cuenta de sí y experimentan el tiempo de atender a la diversidad como imperativo de las reformas educativas del 2011, a partir de un ejercicio reflexivo en el que su constitución como sujeto pedagógico es clave para atender responde al imperativo de la reforma educativa-curricular?

²⁹ Es importante señalar, que la narrativa “como iniciativa interpretativa, está diseñada para aportar a los propios individuos una comprensión del significado de la experiencia. Opera en la intención y la acción humanas o parecidas a la humana y en las vicisitudes y consecuencias que marcan su curso. Se comunica en relatos creíbles, dramas y relatos históricos o con una verosimilitud que no poder ser verificable más que por la eficacia con que pueden representar la experiencia humana (Biddle, 2011: 26)

Propósito general:

- Reconstruir el sujeto pedagógico del ser docente a través de la experiencia de los profesores de educación básica, de su imagen de sí mismos y de los sentidos generados en su proceso de análisis de prácticas educativas ante el imperativo de atención a la diversidad de las reformas educativa del 2011 que reconfigurar su identidad.

Específicos:

- Identificar los acontecimientos como momentos de condensación que alteran la experiencia docente que se expresan en tiempos gramaticales con los cuales los profesores pavimentan el presente y dan cuenta de sí mismo.
- Conocer el lenguaje y las prácticas de educativas de los profesores a través de la reflexión y recuperación de su pasado.
- Reconocer la identidad narrativa de los profesores de educación básica a través del significado construido de la diversidad y el sentido otorgado a sus acciones en su relato que lo definirá como autor o actor en el mundo escolar.

2.2. La Fenomenología hermenéutica de la experiencia y la conciencia.

Desde su nacimiento en el siglo XIX de las ciencias del espíritu, han mostrado los límites del positivismo que estudia los fenómenos humanos y los explica sólo por su funcionamiento y no por su esencia. La cultura, la historia, el lenguaje y la comunidad en que viven los sujetos y se produce el fenómeno no son considerados como relevantes desde dicha tradición. Las ciencias del espíritu se constituyeron en oposición a éste. Desde su base filosófica ayudaría a la

comprensión-explicación de la existencia del sujeto, su actuar, su conciencia y su relación con los otros que a la vez que los constituyen y se constituye.

Edmund Husserl, desde su horizonte filosófico, se aproxima a la fenomenología para liberarla de su posición naturalista. Bajo el concepto fenomenología existen una serie de enfoques filosóficos, como la hermenéutica y el existencialismo en los que se ubica a autores como Heidegger (1927), Sartre (1943), Merleau-Ponty (1945) y especialmente Paul Ricoeur (1983), quien aporta a esta tradición filosófica la teoría de la acción y del sentido fundamentales para la comprensión del sujeto. Los enfoques mencionados tienen concepciones particulares que en esta investigación no se abordarán, pues me centraré en lo que se considera el núcleo fuerte de la fenomenología: *la experiencia*.

La fenomenología debe basar sus consideraciones en el modo en el cual las cosas son experimentadas en lugar de ciertas preocupaciones que simplemente podrían oscurecer y distorsionar lo que hay que entender (Shaungallagher, 2013: 28)

Por lo tanto, la experiencia del mundo, es el objeto de conocimiento que debe descifrar el fenomenólogo no es un proceso aislado implica la referencia al mundo (entorno físico, el mundo social y cultural), una intencionalidad y una conciencia. Su interés es describir, analizar e interpretar la intención (significados) que subyace en ella:

“La intención significativa y el cumplimiento significativo pertenecen esencialmente a la unidad del significado, e igual que los significados de los términos que empleamos, todo ser que tenga validez para mí posee correlativamente y con necesidad esencial “una generalidad ideal, de los modos reales y posibles de estar dadas las cosas que poseen experiencia (Gadamer, 1991: 308)

En consecuencia, toda vivencia intencional se sitúa en un tiempo y espacio, tiene un carácter único y presupone una conciencia temporal e histórica. Para dar cuenta de ello, se introduce el concepto fenomenológico de *mundo de vital*, que alude al mundo que es:

(...) el mundo vital es siempre al mismo tiempo un mundo comunitario que contiene la coexistencia de otros y, sobre todo, la intersubjetividad de este mundo, aunque lo así constituido, el mundo como lo que es común a muchos individuos, abarca a su vez a la subjetividad. El yo que reflexiona sabe que vive en determinaciones de objetivos respecto a los cuales el mundo vital es la base y el fundamento. En este sentido, la tarea de una constitución del mundo vital (igual que la de intersubjetividad) es paradójica (Gadamer, 1991: 311).

De este modo, se fue perfilando el encuentro con la fenomenología hermenéutica de Heidegger cuyo objetivo es entender lo que significa ser un sujeto y cómo el mundo es inteligible para los seres humanos a partir de su historicidad, esto significa del estar ahí:

1. Los seres humanos tienen mundo. Para Heidegger estar en el mundo es existir, estar involucrado, comprometido. Habitar o vivir en el mundo es la forma básica de ser en el mundo del ser humano. El mundo está constituido y es constitutivo del ser (...) Este mundo es un conjunto de relaciones, prácticas y compromisos adquiridos en una cultura.
2. La persona como un ser para quien las cosas tienen significado. La manera fundamental de vivir las personas en el mundo es a través de la actividad práctica.
3. La persona es un ser autointerpretativo. Los seres humanos son seres autointerpretativos pero en una forma no teórica. Lo son porque las cosas tienen importancia para ellos.
4. La persona como un ser temporal, Heidegger concibió a la persona como ser en el tiempo, este tiempo no es tiempo lineal o la sucesión infinita de ahora; el tiempo es el constitutivo del ser o la existencia, de mi existencia que resulta de mi relación con las cosas: Entre las cosas, el futuro no es aún, el pasado ya no es, solamente presente es, cada presente afirma la presencia de todo el pasado que suplanta y anticipa todo lo que vendrá (Castillo, 2000: 29-30)

Por lo que, la fenomenología hermenéutica no supone una separación entre el hacer, el estar y el pensarse, porque historia y agencia³⁰ son pensadas como un proceso a través del cual el sujeto toma distancia de su experiencia vital, reflexiona al dar cuenta de sí mismo. Así, una primera conceptualización de las nociones de experiencia y conciencia como indisociables de la subjetividad son espacios de agenciamiento individual y de (re)elaboración de formas históricas en donde se realiza la acción y se crea la conciencia, a partir del examen crítico de la posición que se ocupa en el contexto. Siguiendo esta línea de razonamiento, la experiencia es la historia de un sujeto y el lenguaje es el lugar donde se hace la historia (Scott, 1999).

“(la historia del sujeto) es interpretada o reconstruida por cada uno dentro del horizonte de significados y conocimientos disponibles en la cultura en un momento histórico dado, un horizonte que también influye formas de compromiso y lucha política (...) Por lo tanto la conciencia no está nunca fija, no se consigue nunca de una vez por todas, porque las fronteras discursivas, cambian con las condiciones históricas (De Lauretis, 1993:8)

³⁰ Se entiende por agencia social a las posibilidades de construir condiciones históricas de acción en el marco de situaciones específicas, a partir de las cuales es posible no sólo actuar sino también impugnar y transformar las formas discursivas dominantes

Por la tanto, la experiencia es narrable. Para la fenomenología hermenéutica es espacio de agencia en que podemos comprender como ésta constituye al sujeto y no a la inversa, esto no significa que sea reacción de la normatividad constitutiva. Lo que nos lleva a Paul Ricoeur, quien señaló que es necesario abrir la fenomenología al campo del obrar, de la práctica. Ricoeur es heredero de la tradición reflexiva, de la fenomenología husserliana y la variante hermenéutica de esta fenomenología. Para él, “toda cuestión sobre algo es un cuestionar sobre el sentido de ese algo. La fenomenología es una filosofía del sentido, y la elección por el sentido es la presunción más general de todo hermenéutica (...) esta comienza cuando no contentos con vivir interrumpimos la vivencia para significarla, la hermenéutica comienza cuando no contentos con pertenecer a la tradición transmitida, interrumpimos la relación de pertenencia para significarla (Domingo, 2010: 295-296). Este acto, es terreno de la praxis, del mundo de vida, de innovación donde el mundo humano es un mundo imaginado³¹.

El sujeto reescribe la realidad, abre y despliega nuevas dimensiones de la realidad, en el relato de la experiencia se describe la acción humana misma en el mundo vivido, pues no hay acción sin imaginación, sin motivación (deseo) sin el hacer mismo (variaciones imaginativas del yo puedo). Esto nos conduce a pensar en las condiciones de posibilidad de la experiencia histórica, es decir la temporalidad de la acción son categorías de acción común (de predecesores y sucesores, de tradiciones y transmisiones de tradición). Pensar al hombre es pensarlo en referencia a la experiencia, al mundo; la persona no es únicamente fruto del mundo reflexivo, sino fruto también del momento mundano de su ser-persona (Ricoeur, 1985)

De ahí que el sujeto es sujeto de experiencia y su mundo se hace lenguaje, no hay límites de la experiencia del mundo de la vida y tampoco los hay para el sujeto que emerge de ella, esta premisa se expresa en la ficción narrativa que “imitan la

³¹ Ricoeur, desarrolla la teoría de la imaginación esta nace de la teoría del texto, donde busca demostrar que la imaginación origina al texto, lo hace inédito, creativo y creador. La imaginación es importante para mantener abierto el horizonte de posibilidades de experiencia

acción humana en la medida que contribuye a remodelar esas estructuras y esas dimensiones según la configuración imaginaria de la trama. La ficción es la capacidad de “rehacer “la realidad y, de modo más preciso en el marco de la ficción narrativa, la realidad práxica, en la medida en que el texto tiende a abrir intencionadamente el horizonte de una realidad, a la que hemos llamado mundo. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para configurarlo o, me atrevería a decir, para transfigurarlo (Ricoeur, 1995: 487).

Esto implica para la fenomenología hermenéutica, la comprensión de uno mismo o dar cuenta de sí, pero ¿cómo hacerlo? siguiendo la vía kantiana a través de la reflexión entendiendo a esta “como el acto de retorno a uno mismo mediante el que un sujeto vuelve a captar en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto” (Ricoeur, 1995: 489).

Por último, recupero el enfoque fenomenológico de Judith Butler (2012), quien mantiene afinidad con la fenomenología existencialista de Merleau-Ponty (1943), en su libro “Dar cuenta de sí” señala que la filosofía como un proyecto teórico y ético debe plantearse la cuestión no solo del hacer sino de la “conducta moral” puestos que ella se dan en la vida de una comunidad; lo que hace coincide con el interés de la fenomenología hermenéutica de comprensión de sí mismo a través de la reflexión para captar la responsabilidad moral del sujeto. Pues no hay moral sin un yo, pero ¿quién ese yo?, ¿cómo se apropia de ella?, ¿cómo interviene en su experiencia del mundo? Butler escribe “el yo no está al margen de la matriz prevaleciente de normas éticas y marcos morales en conflicto (...) el yo, al dar cuenta de sí mismo comprueba que ese sí mismo está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas (Butler, 2012:18). La categoría de temporalidad, alude al conjunto de relaciones y normas en las que esta inmerso el “yo”, en la mayoría de la veces, tiene una mala conciencia de ellas; es decir no puede apropiarse de una manera vital de las normas para el bienestar comunitario.

De esto modo, cuando soy interpelado por otro debido a la naturaleza causal de mi conducta, es necesario reflexionar sobre mi proceder para dar cuenta de mis actos. El “dar cuenta de sí mismo, adquiere forma narrativa, lo cual no sólo depende de la posibilidad de transmitir un conjunto de acontecimientos secuenciales con transiciones plausible, sino que también apela a la voz y la autoridad narrativa, dirigidas a una audiencia con propósitos de persuasión” (Butler, 2012: 24).

Por lo que dar cuenta de sí, para Butler permite conocer los causantes de mi actuar y emerger como sujeto con conciencia que me permita hacer deliberaciones éticas y fundar la agencia. El sujeto es concebido como un ser relacional, “en las relaciones formativas se tiene una implicación específica para una orientación ética hacia el otro. En efecto: si somos opacos para nosotros mismos precisamente en virtud de nuestras relaciones con los otros, y estos son el ámbito de nuestra responsabilidad ética (Butler, 2012: 34).

Este recorrido breve, por la compleja historia de la fenomenología y la hermenéutica me han permitido recuperar categorías y presupuestos que orientan esta investigación entre las categorías están la de *experiencia*, *experienciar*³², *agencia* y *ficción narrativa*. Entre los presupuestos están la intencionalidad (sentido) de la experiencia, las normas, la historicidad y temporalidad social para comprender e interpretar la experiencia de los docentes en tiempo de la diversidad.

Para este trabajo, la experiencia es un concepto clave para conocer la práctica educativa, los objetivos, los valores de los profesores, la profesionalización docente, su socialización y su encuentro con la otredad. En la experiencia donde interactúa la subjetividad y la intersubjetividad; la experiencia es personal, pero al

³² Este concepto en la fenomenología alude a la forma en que vive, siente y valora su encuentro con la realidad o con otro (sujeto).

mismo tiempo puede ser compartida con otros en un grado significativo (Jay 2009).

De ahí que es necesario hacer una fenomenología hermenéutica de la experiencia docente para entender su percepción; para la fenomenología la percepción se estudia no como un fenómeno puramente subjetivo sino tal como es vivido a través del perceptor que está *en el mundo* y que además es un agente corporizado con motivaciones y propósitos (...) explorando los aspectos concretos intencionales, espaciales, temporales y fenoménicos de la experiencia (Gallagher, 2013:31).

De este modo, se transitó a la investigación narrativa-biográfica para recuperar la experiencia docente, para dar cuenta de sí mismo, de su existencia, con el fin de reconocer su experiencia mundo, manifestada en las diversas formas de acción. Lo que permitirá conocerse y tomar conciencia de su actividad y del mundo (histórico) en el que y con el que están (Freire, 2005).

Es así como el profesor de educación básica, al relatar su experiencia docente y dar cuenta de sí mismo reflexionó sobre su práctica educativa³³ y docente³⁴ para comprender las tensiones enfrentadas en su cotidianidad por la dinámica institucional a la que están sujeto con la reforma educativa que inicio en 2008, y “encontrar caminos para expresar y fomentar la autonomía profesional de los profesores, de conseguir en mayor medida los propósitos morales y sociales de la educación, de promover el autoaprendizaje entre los profesores, de reconocer y respetar las complejas tareas de a educación y de ayudar en la defensa de la educación pública frente a los recientes ataques de los ideólogos conservadores

³³ Defino como práctica educativa es el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos (Cabrero, 2008,3)

³⁴ La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (Cabrero, 2008:4)

(Biddle, 2011:16). Para que al relatar imagine nuevos horizontes de posibilidad de experiencia, conciencia, narración, relato, dar cuenta de sí o comprensión de sí.

2.3. La investigación narrativa: la experiencia docente.

La narrativa ha ganado importancia para reconstruir la experiencia de grupos sociales como mujeres, indígenas, migrantes y trabajadores que viven el impacto de las políticas neoliberales y su pauperización. Disciplinas como la Sociología, la Antropología y las Ciencias de la Educación han visto en ella un dispositivo de investigación que sitúa a la conciencia subjetiva como centro de su ejercicio cognitivo y político al recuperar la memoria para que el pasado no se repita y el futuro sea posible. De este modo, se ubica en la tradición cualitativa de la investigación. Cabe señalar que busca consolidar un programa de investigación, empero no está exenta de la pluralidad teórica y metodológica en relación a las nociones de experiencia, memoria, diferencia y subjetividad. Ejemplo de ello, es la narrativa los abordajes que existen sobre todo en el campo de la investigación educativa, van desde la perspectiva romántica, psicológica hasta la que concilia los planteamientos de Walter Benjamín (1936) y Paul Ricoeur (1983) en torno a la narrativa y sus categorías estructurantes (memoria, experiencia, temporalidad).

En este contexto, emergen dos nociones claves: la *experiencia* y la *memoria* que epistemológica y metodológicamente serán un reto para la investigación cualitativa, que desde sus orígenes ha situado al sujeto – acción, a los esquemas sociales y representaciones como sus objetos de estudios. Empero, situar hoy a la *experiencia* y la *memoria* como el centro y objeto de la investigación social implica pensar en narrativas producidas por el actor social desde su subjetividad.

Es la experiencia del hombre en el mundo “que le permite la reconstrucción de un horizonte de vida que tenga sentido; desde la que se crean nuevos modelos de vida, se cuestionan y destruyen todas las formas de esencia o de identidad, por ello la diferencia corresponde al momento de la constitución preliminar de una subjetividad que se separe para poder existir” (Negri, 2009: 124). *Subjetividad y*

experiencia en la narrativa son categorías inseparables para comprender al sujeto en su mundo de vida, en las formas de estar ser y estar en el mundo y dejar de pensar a la experiencia como constitutiva de la identidad (principio de igualdad e inmodificable), comenzar a problematizar a los actores–sujetos en su relación social, en los actos performativos que expresan sus resistencias.

En la narrativa, “el sujeto es un agente electivo y constituyente antepuesto al lenguaje, definido como la única fuente de sus actos constituyentes” (Butler, 1998: 296).

De este modo, el interés de la investigación narrativa es comprender las tramas de resistencia y discursividad producidas por los sujetos sociales a partir de su experiencia y memoria. Es así como se van entretejiendo memoria y experiencia, la primera es el recinto de lo pasado, de lo vivido, del recuerdo individual y colectivo pero también del dolor y el sufrimiento, de lo significativo y lo traumático, de pertenencia a un grupo cuya historia ha sido de dominación y exclusión. He aquí donde se abre una gran gama de posiciones teórico – metodológicas en la narrativa, pues en la memoria yace la *experiencia traumática*. La narrativa bajo el cobijo del psicoanálisis supone que en la memoria yace la experiencia traumática y su finalidad es la elaboración del síntoma así como su articulación tensa en algunos artefactos culturales que pretenden resolver o redimir un pasado traumático que afecta a algunas colectividades (Hernández, 2010: 11).

En esta orientación narrativa la experiencia traumática es el dolor vivido (acontecimiento traumático) por un grupo bajo circunstancias sociales e históricos (tiempo y espacio); en esta visión, la capacidad de resistencia y producción de un grupo ante el hecho histórico vivido se ve reducida al aparecer como víctima y no productor de su propia existencia.

Otra tradición de la investigación narrativa es la de Walter Benjamín (1936) en su ensayo *El narrador* plantea dos conceptos claves: el de experiencia y narración, ambas se relacionan en el relato de historias en las que el pasado se hace presente para y en la comunidad. Es través de la re-memorización que los

miembros de un grupo de una comunidad cuentan y conversan sus historias, su experiencia en un mundo en transición desde su cotidianidad itinerante como lo hace el marino o la vida cotidiana que transcurre en un mismo espacio-tiempo como el del campesino, en ambas el relator expresa su diferencia y vivencia del mundo.

La narración es un acto de comunicación que hay que resguardar del avance tecnológico (cabe señalar que se refiere a la forma actual de la narración: la novela) que rompe el sentido de lo vivido o transmitido a partir de la experiencia narrada desde el propio actor o sujeto, con la intención de que sea transmitida reproducida y no olvidada. Lo que implica un escucha y un oyente, la narrativa-relato debe ser expresión del carácter melancólico y destructivo que haga visible las prácticas de violencia social y jurídica y el potencial de actuación del sujeto para constituir un horizonte de futuro que dé paso a un mejor mundo posible.

En la narración de la experiencia los miembros del grupo (aún con distancia generacional) encuentran un proceder común, una circunstancia, un ejercicio reflexivo de la actuación del quién lo relata, un saber experiencial de la vida vivida que sirve para aconsejar y hacer comunidad. Y sólo en la memoria es donde queda registro de lo vivido, de lo significativo, del acontecimiento, del dolor y la esperanza, la narración necesita de la memoria porque para poder narrar, hay que retener la experiencia vivida.

Esto requiere para Benjamín (1936), la presencia de un otro, que escuche y sea escuchado, pues la idea es que la verdadera escucha implica un olvido de sí para prestar atención a lo otro, al otro. La escucha “reclama una deserción de la propia identidad y en esa deserción, radica la fidelidad de uno mismo. Sólo deponiéndose de su yo, puede el yo ser verdadero yo. Esto es una identidad ética” (Mélích, 2000: 133).

Se trata de un yo responsable de su propio actuar y de su relación con el otro, pues “cuanto más olvido de sí mismo está en el que escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído” (Benjamín, 1998: 118). Por ello, la escritura y la lectura son actos indisociables en la investigación narrativa para la comprensión de la pluralidad de formas de lenguajes que constituyen la diferencia y la construcción de un horizonte de sentido.

En la singularidad del relato, el otro puede encontrar su autonomía y su heteronomía; a diferencia de la narrativa psicologicista, el individuo no es héroe o víctima, ya que no hay destino; la trama no es de una tragedia sino de una comedia, donde el sujeto sufre pero no se compadece y por ello construye su yo mismo, su diferencia en alteridad. Nos hallamos ante un “sujeto configurado desde la alteridad y no desde la identidad; o, si se quiere, un sujeto que sabe que sólo una identidad genuinamente humana es una identidad desde la alteridad, en la alteridad y para la alteridad. Una identidad que entiende que la *diferencia* con el otro es *dereferencia*” (Mélich, 2000: 138).

Sólo a través del relato se comprende el yo como alteridad, en su infinitud, en su trascendencia lo que le permitirá refigurar su propia vida y su circunstancia. En este sentido, afirma Ricouer, la historia de una vida es re-figurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta re - figuración hace de la propia vida un tejido de historias narradas (Ricouer, 1995: 998).

Cabe señalar que todas ellas tienen en la biografía el punto de partida, pero hay que cuidar no caer en la ilusión biográfica en la que el sujeto con gran capacidad volitiva se convierte en el héroe de su propio destino entretejiéndose con sus cualidades psíquicas, un sujeto sin determinaciones pero también con una ficticia autonomía (tal es el caso de la perspectiva romántica y psicológica de la investigación biográfica - narrativa). En la narrativa benjaminiana, la biografía es el espacio vital en la que se expresan los procesos de construcción social y cultural

de la diferencia, de la experiencia de lo vivo en la que conjuga la heteronomía y la autonomía, pero también de la pobreza de la experiencia que hoy el mundo ofrece a los sujetos y grupos sociales y ante la cual hay que constituir nuevos horizontes de significados donde el futuro sea posible.

Por lo tanto, la biografía y no la personalidad humana, como afirmaba Thomas y Znaniecki (1923), constituyen una base de la explicación causal de los acontecimientos sociales, en una interacción continua “entre la conciencia individual y la realidad social objetiva” (Bolívar, 1997: 560). En ella, se concretiza la historia personal, grupal y social que expresan los modos como los sujetos viven y dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Así pues, el lenguaje se convierte en pieza clave no sólo en la escritura, le lectura y la constitución de la narrativa final (como un texto interpretativo de la acción) sino en el mismo acto de investigar.

Lenguaje, experiencia y memoria son objeto-problema de la investigación narrativa desde la óptica de Walter Benjamín, por lo que ha implicado, para los que pretenden emplear la narrativa, fin y medio para comprender el mundo de vida o lo vivido por sujetos y grupos sociales.

El lenguaje y la experiencia son ensambles de la narrativa para Ricoeur, así recupera las aportaciones realizadas por la fenomenología, las teorías de la acción, del lenguaje y la hermenéutica para el análisis y construcción tanto del relato como de la narrativa final; como reconstrucción de la experiencia, da significado a lo sucedido o vivido y que requiere una trama, secuencia temporal, personajes/ situaciones.

Bajo esta mirada, hacer una narrativa educativa implica recuperar la experiencia escolar, profesional y pedagógica de los maestros; que relaten lo vivido en el aula, sus circunstancias, sus determinaciones, sus duelos y el sufrimiento que cotidianamente experimenta cuando reflexiona sobre la trascendencia de su

actuar en el aula, en suma de su *sí mismo docente*. Se trata de escuchar la voz del enseñante, del docente para generar en él la capacidad crítica, reflexiva, emancipadora-autónoma que vaya más allá de su saber práctico e inmediato por lo que su relato no debe centrarse en lo frágil, lo inmediato, lo trivial y lo anecdótico de su experiencia pedagógica y ética en el aula pues sólo así podrá dar cuenta del mundo del maestro, sus realidades, su profesión, sus prácticas y valores, su formación, sus límites y su actuar.

Por lo que, el *relato biográfico* es el pre-texto para recuperar la trayectoria vital en la que está presente el punto de vista del actor, los significados construidos socialmente.

El uso de la biografía, primera forma narrativa que debe ser contada y escuchada, requiere de una fenomenología de la experiencia que nos ayude a comprender los procesos, dar cuenta de lo estructural y de la acción del sujeto para hacer frente a ellos.

De este modo, el maestro relatará en su narrativa biográfica (trama) la forma en que se constituyó como *un yo docente*, más allá de su identidad en su conciencia subjetiva que orienta el acto de enseñar frente a la complejidad pedagógica y ética, de su relación con la política educativa que se ve tan lejana y ajena a su actuar cotidiano, a sus condiciones laborales que modifica su trayectoria docente, a las relaciones que se viven en la intimidad del aula con sus alumnos cuya experiencia de vida está permeada, como diría Skliar, por una estética de la violencia y donde las palabras han perdido sentido y significado, que produce una pobreza de experiencia que matiza su estar aquí y su ser; hace más difícil el aprender, enseñar y devolver el sentido a la escuela.

También, en las historias de los maestros deben estar presentes las experiencias pedagógicas significativas que plantean un giro o viraje a su propio yo docente pues en ellas se encuentran las preocupaciones en torno al currículum, a los contenidos, a las formas de enseñar y de aprender en el aula como espacio social

y de aprendizaje, de las formas que lo habitan en lo ético y pedagógico y que se ven fracturadas en el momento en que enfrentan una reforma, una nueva forma de convivir y como desprenderse de ellos y fundar nuevos. Sin que al centrar el relato docente en las experiencias pedagógicas se defina al maestro como un simple operador técnico del currículum para valorar la efectividad de su intervención en el aula, sino focalizar los contenidos y enseñanza (sólo o principalmente) lo que implica centrarse en las complejidades de los nuevos escenarios y las subjetividades de quienes intervienen en los procesos educativos escolares. Desde este planteamiento habría que, principalmente, jerarquizar la tarea docente, ofreciendo oportunidades “para quienes enseñan se apropien de ciertos códigos culturales y marcos conceptuales que les permitan estar mejor posicionados a la hora de tomar las decisiones específicas sobre lo que tienen que hacer los alumnos” (Alliaud, 2006: 9).

El maestro, hoy, ha dejado de contar a otro u otros cómo hizo para que los niños aprendieran a leer, resolvieran un problema matemático, llegaran a acuerdos para mantener el respeto y la colaboración en el momento de aprender y convivir, entre otras muchas cosas que hay que compartir y resolver, por lo que es necesario que narre de forma oral y escrita lo que hizo y cómo lo hizo. Sólo así, la narrativa contribuye a la formación y la reflexión del docente sobre lo cotidiano, más no de lo trivial y lo anecdótico, para desplazar su interés y narrativa al descubrimiento de las formas de enseñar, la concepción de aprendizaje y del papel que desempeñan los que van a aprender, para luego transitar definir nuevas y mejores formas de enseñar a aprender y de relacionarnos en el aula y la sociedad.

Por lo que, la investigación narrativa es una tradición de la investigación cualitativa que permite conocer **la subjetividad docente** a través de la **experiencia** escolar, profesional y pedagógica de los actores centrales de la acción educativa en especial de los maestros que relaten lo vivido en el aula, sus circunstancias, sus determinaciones, sus angustias, sus duelos y el sufrimiento que cotidianamente experimenta cuando reflexiona sobre la trascendencia de su

actuar en el aula, en suma de su *sí mismo docente*, considerando la trama, la secuencia temporal, los personajes y las situaciones. Se trata de escuchar la voz del enseñante, del docente para generar en él y en los otros pares la capacidad crítica, reflexiva, emancipadora-autónoma que vaya más allá de su saber práctico e inmediato por lo que su relato no debe centrarse en lo frágil, lo inmediato, lo trivial y lo anecdótico de su experiencia pedagógica y ética en el aula pues sólo así podrá dar cuenta del mundo del maestro, sus realidades, su profesión, sus prácticas y valores, su formación, sus límites y su actuar.

Se trata de comunicar, de hacer común la experiencia de su *sí mismo docente* como diferencia y diferencia en alteridad. Por lo que, el *relato biográfico* es el pretexto para recuperar la trayectoria vital en la que está presente el punto de vista del actor, los significados construidos socialmente y las relaciones microsociales en las que podemos identificar puntos de viraje.

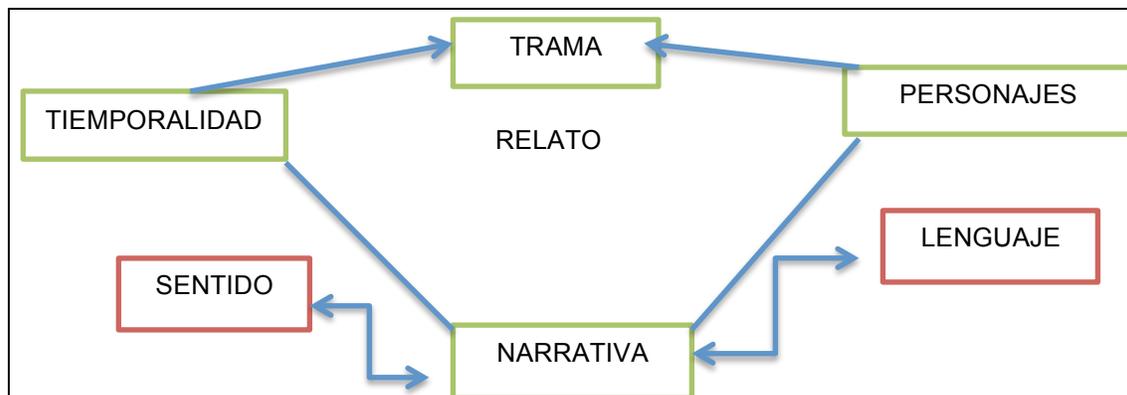
En este sentido, es conveniente hacer las siguientes preguntas: ¿Cómo ir construyendo la narrativa de los maestros? ¿Cómo iniciar un relato o narración biográfica? ¿Cómo ésta le ayudará a construir un por-venir en el aula? ¿Cómo la narrativa propicia el vínculo grupal y da autonomía? ¿Qué experiencias y recuerdos debe definir la trama (experiencias significativas) de la experiencia pedagógica de los docentes? ¿Qué principios teóricos y metodológicos deben guiar la narrativa docente para contribuir a la formación y reflexión de los docentes? ¿Cómo es que la investigación narrativa contribuye a la formación de los docentes y a la mejora educativa centrada en la comprensión y búsquedas de metodologías que propicien la participación en el aprendizaje al interior del aula?

Una vez expuesto lo anterior, entiendo como narrativa “una experiencia expresada como relato; por otro, como enfoque de investigación, las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que

mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido a lo vivido (Bolívar, 2001: 20).

Siendo, en el relato la expresión discursiva de la subjetividad, los sentidos y concepciones que el sujeto construye en su encuentro con los otros y las normas que rigen su actuar, organizado en torno a una trama, una secuencia temporal, situaciones y personajes. En este sentido, los relatos son acciones en que aparecen relaciones, opciones, prefiguran consecuencias, estructuran los modos de elección y las posibles evaluaciones de lo realizado. En la medida en que el lenguaje expresa el funcionamiento de la experiencia (pensar, sentir, actuar), la narrativa expresa y representa la experiencia y dinámica de la acción humana (ver Gráfico 2: Narrativa, relato y componentes organizadores).

Gráfico 2:
Narrativa, relato y componentes organizadores.



De este modo, la forma en que se configure de la experiencia y el sentido que se les de a los acontecimiento, definirá la identidad narrativa de cada relator, se asumirán como autores o actores de los acontecimientos vivos, o darán cuenta de sí en forma de comedia, tragedia, romance o ironía. Es decir, en la “narración se identifica a los sujetos a través de sus actos: el modo en los individuos recuentan sus historias –aquellos que recalcan u omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que el relato establece entre el que cuenta u el público-, todo ello moldea lo que los individuos pueden declarar de sus propias vidas. Los relatos no son meramente un modo de contar a alguien (a sí mismo) la propia vida; son

los medios a través de los cuales las identidades pueden ser moldeadas (Bolívar, 1997:24)

Por lo tanto, la identidad narrativa es producto del actuar del sujeto en los diferentes espacios sociales en los que se construye el sujeto; por lo que no alude a la identidad individual, de grupo, de etnia o profesional pues se expresan todas ellas en el relato.

Finalmente, en esta investigación los relatos me permitieron descubrir el complejo tejido de la experiencia docente en la que confluyen la tradición, la cultura escolar, los eventos personales, los acontecimientos que la sacuden, sus actuaciones pedagógicas en el aula y atente la diversidad.

2.4. Teoría Fundamentada y análisis hermenéutico en el análisis e interpretación de los relatos de experiencia.

Partamos de la siguiente premisa, la investigación cualitativa expresa diferencia en los objetivos de conocimiento con la cuantitativa en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. Esta última, tanto en el proceso de construcción del objeto de investigación como en el análisis de la información obtenida a través de técnicas de recolección de datos, es deductiva por lo cual, prioriza el uso de la teoría frente a la experiencia y vivencia del sujeto, considerada como fuente de información para la contratación de la teoría y de hipótesis derivada de ella.

En tanto, que la vía inductiva³⁵ caracteriza a la cualitativa al señalar que: a) su tarea fundamental es aprehender los fenómenos humanos desde su componente subjetivo; b) la comprensión de la subjetividad producto de la intersección entre lo individual y lo sociocultural; c) la interpretación de los sentidos producidos por el sujeto y expresados en su lenguaje. La experiencia, es la fuente de conocimiento de la investigación cualitativa, los fenómenos humanos tienen su génesis y

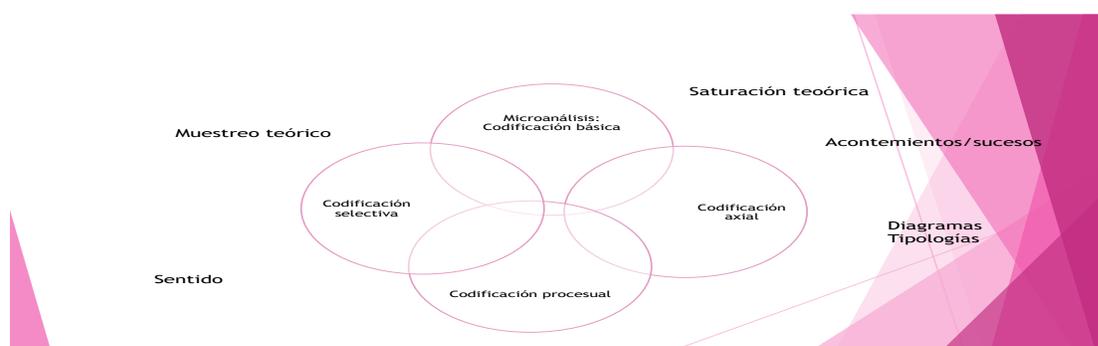
³⁵ La inducción, para el positivismo, al partir de lo particular y de observaciones finitas no se pueden establecer con certeza la verdad de enunciados universales que instituyan leyes que abarquen un número infinito de casos. Por lo tanto, lo que produce no puede considerarse como científico (Lazo, 1990)

desarrollo en las personas y en marco de acontecimientos. Desde el XIX, las Ciencias del Espíritu, en su búsqueda de autonomía, señalan a la inducción como método para la producción de conocimiento de los fenómenos humanos, lo que tuvo implicaciones en su constitución metodológica, la principal de ellas, a mi parecer, se relaciona con la tarea de análisis que requiere organizar y analizar los datos obtenidos en el ejercicio de investigación, llamado: codificación, proceso de investigación mediante la cual se agrupa la información en categorías que se apoyan en conceptos y temas semejantes al tratar de distanciar de la tradición cuantitativa y asegurar validez y representatividad.

En 1967, Glaser y Strauss nuevamente sitúan a la codificación como el núcleo central del proceso de análisis e interpretación, al proponer la Teoría Fundamentada (grounded theory)³⁶ en la que va destacar el papel del investigador, el uso de la teoría, capacidad analítica, la lectura creativa de los datos y la elaboración teórica, oponiéndose así al uso deductivo de la teoría sin que ello significa desconocer su intervención en el proceso de investigación (construcción, levantamiento de datos, análisis e interpretación datos).

El proceso metodológico propuesta se aprecia en el Gráfico 3: Proceso metodológico en la Teoría Fundamentada.

Gráfico3:
Proceso metodológico en la Teoría Fundamentada.



Fuente: Teoría Fundamentada. Corbin y Strauss. Universidad de Antioquia. 1990. Elaboración propia

³⁶ La teoría fundamentada “ se refiere a una teoría construida a partir de datos recopilados y analizados de manera sistemática mediante un proceso de investigación que se distingue, entre otras cosas, porque rompe con el dogma del sistema hipotético deductivo (...) se abandona los presupuestos a priori (Wagenaar, 2003:60)

Desde este enfoque se constituye en un lente desde el cual el investigador desarrolla el muestreo teórico³⁷ y da cauce a su sensibilidad teórica³⁸, no significa que desde ella se deriven las categorías.

Al respecto, la propuesta de Glaser y Strauss (1990) visualiza cuatro tipos de codificación:

- a) Básica.
- b) Axial
- c) Selectiva
- d) Procesual

El investigador frente a los datos se mueve entre ellos y las ideas que se deriven, es decir, se parte de los datos y se procede a su análisis, que se mueve constantemente a la organización, la interpretación y la teorización sobre éstos.

Por lo tanto, desde la Teoría fundamentada, la interpretación y la elaboración de una teoría que comprenda la génesis del fenómeno investigado, se constituyen en un mismo acto, al referirse que la interpretación es “el desarrollo de ideas acerca de los hallazgos, aunque también involucra explicar nuestras ideas en relación con una teoría, mostrar por qué nuestros hallazgos son importantes, para lo cual se requiere elaborar esquemas, proposiciones, mapas, arboles o matrices que los hagan comprensibles (Bogdab y Bliken, 2007). La teoría se deriva de los datos recopilados y analizados.

Para su elaboración es necesario que el investigador considere: el contexto en se produce, el impacto de esta el experiencia vivida por el sujeto y la redes de relaciones que se mantiene con otros que originan de su subjetividad y su intersubjetividad. En este sentido, el lenguaje (resalta el papel que juega los verbos y los adjetivos con los cuales el sujeto se refiere al fenómeno vivido)

³⁷ En el muestreo teórico se selecciona y categoriza los datos de personas o suceso que permitan orientar la interpretación.

³⁸ Esta alude a la cualidad personal del investigador para: a) significar el dato, b) pensar los datos teóricamente y escuchar-ver el dato (Glaser, 1978),

empleado por el sujeto juega un papel fundamental en la asignación de categoría³⁹ ordenadoras de los datos y la interpretación.

De este modo, comprender y explicar los datos obtenidos es dar cuenta del sentido construido por los sujetos ante los acontecimientos vividos. Sin embargo, en sus creadores (Glaser, Corbin, Strauss. 1970) hay una tibia acotación metodológica para visualizar el sentido construido por el sujeto, identificado en el microanálisis, siendo esta la que se presenta en el siguiente Cuadro1: “Elementos a considerar para realizar la codificación:

Cuadro 1:

Elementos a considerar para realizar la codificación

1. Condiciones de causalidad	Eventos, incidentes o sucesos que llevan al desarrollo del fenómeno.
2. Fenómeno	La constituye la idea central, evento, suceso o incidente acerca del cual el grupo de acciones o interacciones son dirigidas, manejadas.
3. Contexto	Son las locaciones de eventos o incidentes que pertenecen dentro de las cuales las estrategias de acción o interacción toman lugar.
4. Condiciones intervinientes	Son las que se relacionan con las estrategias de acción/ interacción que pertenecen a un fenómeno, facilitan o dificultan las estrategias tomadas por los sujetos dentro de un contexto determinado.
5. Estrategias de acción/interacción	Son las estrategias instrumentadas para el anejo que responden a un fenómeno bajo un grupo específico de condiciones percibidas. Tienen una propiedad procesual, por lo que pueden ser estudiadas en términos de secuencias, de movimiento o de sus cambios

³⁹ O proceso de categorización que se define como el proceso que transforma los conceptos en categorías y que busca establecer las diferentes relaciones que existen entre ellos otorgándoles una jerarquía para finalmente establecer una teoría fundamentada en los datos, lo que implica construir una densa y compleja red de conceptos relacionados entre sí (Strauss y Corbin, 1990:12)

6. Consecuencias

de tiempo.

Son los resultados de las estrategias de acción e interacción. Estas consecuencias no son siempre predecibles. El fracaso de una estrategia de acción o de interacción es también considerada una consecuencia.

Fuente: Strauss y Corbin (1990). Elaboración propia.

Con estos elementos, la teoría fundamentada logra hacer la historia descriptiva del fenómeno investigado y la incidencia de ésta en la producción del objeto de investigación.

Sin embargo, será hasta el primer tercio del siglo veinte, que los continuadores de la teoría fundamentada reconocen sus limitaciones para dar cuenta del sentido construido por lo sujetos; por ello, recuperan el constructivismo y la hermenéutica para fortalecer la tarea analítica e interpretativa, ya que no son explícitas las operaciones que las permitirán explicitar el sentido.

Del constructivismo tomarán la siguiente tesis: los fenómenos son construcciones sociales, los marcos conceptuales son constitutivos de los objetos de conocimiento, recortamos el mundo en objetos cuando introducimos un esquema descriptivo, esto abre la posibilidad de tener concepciones del mundo distintos – por lo tanto, sentidos-, en función de determinados, intereses y objetivos en el mismo contexto. Pero no basta con reconocer la dimensión social y subjetiva del dato; es en la hermenéutica donde encuentra la posibilidad de dar cuenta del sentido expresado por el sujeto inmerso en una relación diática, perteneciente a un contexto histórico y cultural.

“La Teoría Fundamentada en su perspectiva más reciente constructivista-hermenéutica enfatiza en el conocimiento de los fenómenos, con un proceso construido por el individuo cuando interactúa con el entorno, por lo que toma a los significados como objeto de su trabajo de interpretación y explicación para crear un teoría del fenómeno investigado” (Lúquez, 2016).

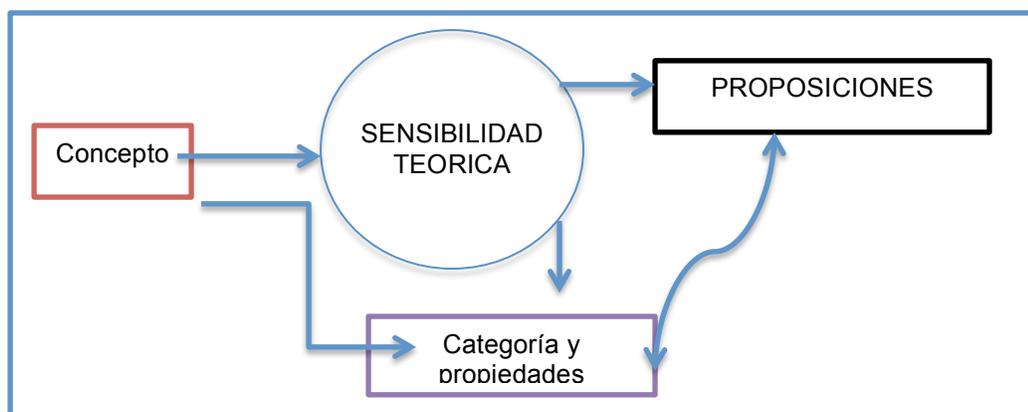
De este modo, cuando se procede a la interpretación y análisis de los datos, condensados en este trabajo de investigación en los relatos, mediante la codificación, la categorización de la información y el muestreo teórico; por ello es necesario precisar la terminología que emplea la teoría fundamentada para desarrollar categoría plausibles que surjan de los datos y capaces de explicar el objeto de estudio, siendo esta la siguiente:

El primero de ellos es el concepto/palabra viva: se refiere al etiquetamiento realizado a los hechos, sucesos o acontecimiento, por parte del sujeto involucrado en la investigación. En este proyecto se refiere a la construcción de sentido que los profesores de educación básica hacen de lo vivido e incorporado en su experiencia.

El segundo término es el de categoría, que se refiere a la clasificación de conceptos a partir de los datos obtenidos de los relatos. Su función es organizativa, lo que permite ubicar en las experiencias y sentidos generados a partir del contexto en que se llevó a cabo la experiencia común del profesor de educación básica. El tercero es el de propiedades, que son los rasgos comunes o características que comparten las categorías. El cuarto, referido a los hallazgos/proposiciones en los que se expresan las relaciones entre las categorías en los relatos.

Por último, se refiere a la sensibilidad teórica, sin la cual la teoría fundamentada no sería posible, a la habilidad de dar sentido a los datos, la capacidad de comprender y discernir entre lo relevante para la investigación o lo que no es (Ver Gráfico 4. Terminología de la Teoría fundamentada)

Gráfico 4. Terminología de la Teoría fundamentada (Elaboración propia)



De ahí que el análisis hermenéutica para comprender el significado-sentido de las vivencias se centra en el contexto que le dio origen y en las relaciones entre frases y palabras, entre el contexto de la frase y otras frases (Gadamer, 1991) se avanza también en la explicación al conformar una configuración de sentidos como una estructura de relaciones sociales e históricamente tramados. Con ello, avanzamos en las operaciones de describir, traducir, explicar e interpretar, a la vez que son procesos entrelazados; las descripciones se usan en el proceso de investigación en diferentes momentos:” en el observar y registrar eventos o interacciones (...) la comprensión cuando destacamos más bien la escucha o lectura interna, así como la comprensión de la alteridad del texto (...) la interpretación cuando enfatiza la aplicación y expresión de la comprensión cuando lo descrito se interpreta desde miradas teóricas” (Velasco y Díaz, 2007 : 60)

Esta investigación se orienta en su proceso de análisis e interpretación en la teoría fundamentada constructivista e hermenéutica que me ha permitido centrar mi atención en los referentes empíricos, mantener una distancia con categorías que provengan de teorías generales , construir las categorías que den cuenta de los sentidos contenidos en los relatos de la experiencias, reconocer la relación que los datos mantiene con el contexto del cual se deriva la experiencia del sujeto y desarrollar sensibilidad teórica ante el lenguaje empleado para la interpretación.

Recolección de datos y participantes en la investigación.

- Para la construcción del relato, se trabajó tres meses en el Taller de Narrativa Docente, lo cual permitió reflexionar y escribir la primera parte del relato de la experiencia docente, de los profesores de educación básica que participaron en esta investigación. Para tal fin se formularon tres preguntas representativas de los tópicos de la investigación: ¿quién y cómo soy como docentes? ¿cómo actúa en el aula y frente a mis estudiantes? ¿conceptualizo la diversidad?

Con la primera pregunta se pretendió que el profesor-narrador de cuenta de sus expectativas y aspectos valorativos o volitivos en relación a la enseñanza como profesión; la segunda busca que el maestro exprese su percepción, conocimiento, sentimiento y práctica en el mundo escolar; y la tercera indaga en torno a las concepciones de la diversidad y sus implicaciones en su actuación pedagógica.

Los participantes fueron 11 profesoras y profesores pertenecientes a escuelas especiales (Centro de Atención Múltiple), escuelas regulares que sean docentes, directores y docentes de apoyo de las UDEII de la Ciudad de México que cursan la especialidad de Inclusión e Integración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad 094 Centro CDMX. . De los cuales sólo se analizaron cinco por su densidad y extensión de los relatos (40 cuartillas aproximadamente).

Para iniciar el relato de experiencia, se sugirió establecer los tópicos a considerar para reconstruir la experiencia, evocar el recuerdo y consolidar la memoria del sujeto narrador– profesores de educación básica – y los acontecimiento que estructuran su experiencia, su proceso formativo y profesional así como sus vivencias y acciones en el contexto escolar. (Ver gráfico 5: Tópicos para los relatos de experiencia). A través estos, se recuperaron las experiencias de los profesores en el mundo escolar y constituyen las estructuras de relevancia.

Gráfico 5

Tópicos para los relatos de experiencia



Análisis de datos desde la teoría fundamentada constructivista /hermenéutica de los relatos de experiencia de los profesores de educación básica.

La teoría fundamentada permitió analizar los relatos de experiencia ya que facilitó:

- a. Comprender la experiencia subjetiva de los profesores de educación.
- b. Explorar los procesos de transición y cambio en las funciones y roles del profesor de educación básica tras la operación de leyes y programas que afectan directamente su desempeño y condición laboral.
- c. Entender la importancia de los elementos contextuales y culturales en las reacciones y significados del docente.
- d. Explicar el significado implícito en los relatos para comprensión de las experiencias del autor y el intérprete.
- e. Deconstruir y develar las experiencias de los informantes (profesores de educación básica).

Para dar cuenta de los puntos anteriores, esta investigación recuperó los siguientes procesos metodológicos de la Teoría fundamentada:

- a. Muestreo teórico: me permitió seleccionar a los participantes, recolectar, analizar y categorizar los datos empíricos.
- b. Codificación y categorización: en este proceso realice el microanálisis de los relatos identificando frases y palabra para asignar un código y categoría, para luego establecer relaciones entre frase, palabras y contexto.
- c. Comparación entre categorías: las operaciones metodológicas de esta fase concluyeron en una matriz de categorías analíticas y empíricas que guió el proceso de interpretación.

A continuación se presentan el microanálisis de los relatos:

Se realizó el microanálisis de cinco relatos para ello se les asignó un código, el cual va ser empleado en el capítulo 3 y 4 donde se realiza la interpretación, siendo estos los siguientes:

CÓDIGO	RELATO
R CPP	R= Relato C= Letra inicial del nombre de la profesora que realizo el relato. P= Profesora P= Primaria
R NPS	R= Relato N= Letra inicial del nombre de la profesora que realizo el relato. P= Profesora S= Secundaria
R CDPRE	R= Relato C= Letra inicial del nombre de la profesora que realizo el relato. D= Directora PRE= Preescolar
R MPP	R= Relato M= Letra inicial del nombre de la profesora que realizo el relato. P= Profesora P= Primaria
R GPP	R= Relato G= Letra inicial del nombre de la profesora que realizo el relato. P= Profesora P= Primaria

Microanálisis

CATEGORIA TEÓRICA:
Imagen de sí mismo
(El estar docente)

Categoría de trabajo: Ruptura con la tradición

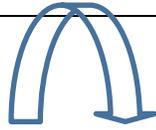
(...) hace nueve años cuando en el 2008 (...) fue en ese año cuando los docentes recién egresados ya no tendríamos la oportunidad de gozar de una plaza base una vez terminada la Licenciatura en Educación Primaria como se había hecho desde siempre. Nuestra generación se estaba convirtiendo en la parteaguas entre las **viejas tradiciones magisteriales** y las que comenzaban a seguir como una manera de atenuar y sobajar uno de los derechos que los docentes habían logrado conseguir. Todos los estudiantes que, en aquel momento egresamos, fuimos los primeros en ser parten de esta política de gobierno que nos imponía la aplicación de un examen para ganar una plaza en el magisterio.



Pocos maestros que conocen los alcances y posibles **violaciones a los derechos** laborales, y como lo decían algunos maestros *“no estamos en contra de que nos evalúen, lo que si no aceptamos son los criterios por los que se estipulan, la forma de implementarla y el acoso a nuestra persona”*. En algunas de las visitas al campamento, percibí una **actitud de resistencia y a la vez un desgaste, cansancio y esperanza porque su lucha deje huella para otros maestros**; sin embargo, había un desconcierto por parte de los maestros de otros Estados, ya que no veían un interés por parte de los docentes de la Ciudad de México, ya que hay poca participación y se cuestionan el por qué tanta indiferencia que si no sabemos el cómo nos va afectar, que los maestros que no apoyamos nos convertimos en traidores, en el instante sufriremos la falta de los recursos del pago pero después de haber ganado la lucha nos veremos beneficiados.



Hace ocho años se ha **implementado un examen para ingresar al servicio docente, el cual dictamina que maestro cuenta con los conocimientos para desempeñar su profesión adecuadamente**, solo eran elegidos aquellos que hayan obtenido un puntaje de 1000 para ser aceptado dentro del sistema educativo, posteriormente esperar a la llegada del correo electrónico para conocer los requisitos que nos hará a ser parte del gremio de la educación y como en todo lo único importante son los resultados obtenidos para tener el privilegio de ser uno de los primeros en elegir una escuela, todos dirigíamos nuestra elección a partir de la distancia y las horas que se ofertaban, ya seleccionada el centro de trabajo el paso siguiente es conocer la ubicación con exacta.



Formar parte de la institución educativa ha **trastocado las viejas prácticas de heredación de puestos y de la idea del trabajo estable**, ya que acceder a este tipo de empleo se ha convertido en una estricta malla de pruebas para su ingreso, el miedo de los famosos sobres amarillos y la notificación por correo amenazan a los docentes, los hace vivir en incertidumbre y estrés; mientras que para otros, sobre todo para los docentes novatos, es algo normal y justo presentar este tipo de evaluaciones, **hay que tener en cuenta el clima de competencia social y laboral en cual se han formado estos últimos** ¿Cómo se modifica la imagen de los profesores al ingresar por un mecanismo de evaluación y selección fundada en el mérito y saber profesional? Como a partir de esto los profesores llevan a cabo sus prácticas educativas, reinventando su papel en la educación, como efecto de sobrevivencia.



En la actualidad este proceso de selección para ingreso al magisterio ha dado lugar a la generación de lugares de trabajo con ambientes llenos de competitividad, hostilidad y desencuentros entre pares.



Egresé de la institución en el año 2011, durante este tiempo varios acontecimientos relacionados con la docencia se habían suscitado, uno de ellos fue la **modificación realizada a la asignación de plazas docentes; ahora para ingresar al magisterio se debe concursar por una base de trabajo**, es un proceso de selección docente que implica concursar a través un **“examen estandarizado”** en el cual el puntaje máximo determina al docente con mayor conocimiento para ingresar al servicio. Este concurso en ese entonces recibió el nombre de “examen de oposición”, los participantes deben ser asignados a través de los puntos obtenidos, la lista de prelación emitida en la página “Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes” establece el lugar que ocupaste según los resultados logrados, los más altos tuvieron la oportunidad de **seleccionar “mejores escuelas”, los de puntaje menor solo se quedaron con aquellas que nadie quiso por razones de** distancia, zona, ambiente o modalidad, esta última fue la que generó mayor polémica, se escuchaban comentarios de que era mejor estar en una escuela de Jornada Ampliada que en una de Jornada Regular por el salario que se deriva de cada una de ellas. “examen de oposición”, los participantes deben ser asignados a través de los puntos obtenidos, la lista de prelación emitida en la página “Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes” establece el lugar que ocupaste según los

resultados logrados, los más altos tuvieron la oportunidad de seleccionar “mejores escuelas”, los de puntaje menor solo se quedaron con aquellas que nadie quiso por razones de distancia, zona, ambiente o modalidad⁴⁰, esta última fue la que generó mayor polémica, se escuchaban comentarios de que era mejor estar en una escuela de Jornada Ampliada que en una de Jornada Regular por el salario que se deriva de cada una de ellas.



Al culminar la licenciatura el siguiente paso para poder ser docente frente a grupo en la Secretaría de Educación Pública era **la realización de un examen para poder acceder al servicio profesional docente. De forma personal siempre el enfrentarme a alguna situación de evaluación sobre todo a un examen ha sido causa de estrés.**

El registro para mi examen aunque se realizó con meses de anterioridad no tuve el tiempo para dedicarme a estudiar debido a que me encontraba realizando mi servicio social y *documento recepcional*. Solo una semana tenía para poder estudiar los contenidos que marcaba la guía estarían en el examen, sentía que no lo lograría y opte por buscar la ayuda y apoyo de mis compañeras, sugiriendo a varias compañeras realizar un círculo de estudios que nos permitiría aligerar los contenidos a estudiar y sobre todo que diera tiempo de poder revisar las lecturas que sugería en estrategias como exposiciones, comunicación en redes y elaboración de presentación o cuadros informativos fue una gran idea en el momento en que me sentí presionada y una rica experiencia al poder conocer diferentes formas de estudio y poder compartirlas entre compañeras para un fin común que era pasar mi examen.

Una vez realizado el examen de ingreso al servicio profesional docente solo quedaba la espera, porque ahora nos convertíamos en números de prelación y dependiendo los resultados obtenidos en el examen era la oportunidad que tenías para elegir un centro de trabajo cercano a tu casa, que cumpliera con el horario que deseabas o con algunas expectativas que te ibas haciendo. Conforme avanzaban los números las escuelas que quedaban eran muy pocas y las jornadas completas se terminaban que era lo que la mayoría deseaba, yo escuche algunos comentarios de compañeras que ahora ya solo quedaban las escuelas que nadie quería, en su mayoría estaban ubicadas en zonas peligrosas o de gran lejanía.

CATEGORIA TEÓRICA:

Imagen de sí mismo
(El estar docente)

Categoría de trabajo: Pérdida del sentido, renuncia y pertenencia.

⁴⁰ Modalidad: Son las categorías en que se clasifican las escuelas, existen las de jornada regular con un horario de 8:00-12:30, 14:00- 18:30, las de Jornada Ampliada con un horario de 8:00 – 14:30 (también llamadas de Tiempo Completo sin ingesta) y las de Tiempo Completo de 8:00 – 16:00 (también llamadas de Tiempo Completo con Ingesta. Cada una con una remuneración económica de acuerdo las horas de trabajo.

Recuerdo claramente cuando pisé por primera vez mi centro de trabajo. Fui recibida con cierto trato de respeto y cordialidad. Sin embargo, conforme fue transcurriendo el tiempo, no se hicieron esperar algunas miradas recelosas de los que se acaban de convertirse en mis compañeros de trabajo (...). Considero que fui el primer producto que recibió la Primaria como resultado de estas políticas educativas que comenzaban a hacerse presente en las escuelas de educación básica, y por tal motivo, todos, me moraban con cierto recelo, el cual creció aún más cuando mis compañeros se enteraron que había obtenido una plaza por mérito propio, todos me miraban con cierto recelo. El cual creció aún más cuando mis compañeros se habían enterado que había obtenido una plaza por mérito propio al haber participado de un concurso de oposición. En ese momento, me convertí en “la nueva”, así se me hizo llamar a los pocos días de haber iniciado con mi labor docente; a los objetos de mis colegas, también fui la de nuevo ingreso “la que pasó el examen para entrar al servicio”, “la recién egresada”, “la que viene a cambiar el mundo”... todas esas maneras de nombrarme eran en tono burlesco.



El tiempo fue transcurriendo, y mi forma de trabajo se fue transformando. No sé cómo, ni cuando fue, pero de pronto me vi siendo la docente que nunca imaginé ser. Mientras fui estudiante en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros siempre pensé en la idea de ser una profesora entusiasta, responsable, innovadora, propositiva y comprometida con tantas cosas que podría hacer cuando por fin me graduara y tuviera a mi cargo a aquel que sería mi grupo, haciendo todo lo posible por romper todas las prácticas tradicionalistas con las que había sido formada durante mi paso por la educación básica. (...) Mis compañeros se convirtieron en mis maestros en la práctica pedagógica, fueron los que me enseñaron la forma que debía actuar ante las distintas situaciones escolares y el tipo de trato que debía establecer con alumnos y padres de familia. Lo importante radicaba en el control disciplinario del grupo, un uso excesivo de los libros de texto y lograr el inatismo de los alumnos durante las clases. En ese momento, decidí tomar algunas sugerencias que se habían dado. Sé que pude haberme negado a sus enseñanzas e imitarlas, sin embargo, me preocupaba el hecho de no sentirme parte del equipo de trabajo y de ir contra lo que ya estaba preestablecido en la Primaria.

El microanálisis que se realizó me permitió construir las categorías de trabajo presentes en los cinco relatos-muestra de los profesores de educación, siendo estas las siguientes:

Cuadro 2:
Codificación

Categorías de trabajo
1. Ruptura con la tradición
2. Malestar docente
3. Pérdida del sentido, renuncia y pertenencia.
4. Batallas contra el tiempo y la diacrónica de las prácticas educativas
5. La diversidad oportunidad o castigo burocrático

Estas, a su vez, me permite llegar al fin último de esta propuesta metodológica crear una teoría que explique el fenómeno estudiado, la experiencia y subjetividad docente de los profesores de educación básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación. Matriz categorial que concentra el proceso de codificación se ubica en el apéndice de este trabajo.

Fabrica de historias: mi iniciación en la investigación narrativa

Deslizarme en el pasado encontrar esos recuerdos para hacerlos conscientes y disponibles de lo que viví en el trabajo de formación e iniciación de un grupo de profesores dispuestos a escribir su historia y la historia negra de la escuela desde la investigación narrativa, no fue fácil hubo confusiones, tanteos, dudas, contradicciones, errores, deseos y sorpresas. También rechazo, incredulidad y cuestionamientos constantes que cómo dando cuenta de sí se producía conocimiento académico y “científico” para atender a la diversidad y conocer los procesos que se constituían en “barreras”.

Mis primeros ensayos con esta tradición de Investigación como dispositivo de formación que me permitiría recuperar sus recuerdos, sus actos, sus estados emocionales, actitudes, sistemas de creencias y deseos (subjetividad) de los profesores de educación básica que cursaban la Maestría de Educación Básica en la especialidad de Inclusión e Integración Educativa, los inició con la tercera

generación entre la incredulidad y el temor por escribir sobre ellos de sus deseos, creencias y prácticas.

Para poder iniciarlos a lo primero que me enfrentó es que la bibliografía existente sobre Investigación Narrativa en el campo educativo partía de lo biográfico, he ahí mi primera sorpresa cuando les solicite escribirán sobre ellas, de su estar docente y de su ser docente. Iniciaron su relato con su autobiografía me contaban su niñez, su trayectoria escolar no su experiencia escolar, el origen de su deseo de ser profesor, de sus juegos de infancia donde ellas/ellos fueron los profesores, de sus batallas emprendidas una vez que ingresaron al mundo escolar. Me sentía contrariada y casi por vencida con esa generación se mostraba mi poca destreza para que ellas comprendieron que la narrativa no se trata de mi vida sino de la vida. Con mayor precisión de la vida escolar y de mi estar en ella dando cuenta de mi sistemas de creencias, deseos y prácticas que se configuran y se alteran de acuerdo al estado del contexto en que se desarrolla mi experiencia. Logramos después de un año configurar el relato poco a poco se fue alejando el tono autobiográfico para dar paso a lo que pasaba en la escuela, sus vivencias con los pares, los alumnos, los padres de familia, con la reforma educativa y con la diversidad. Los que se resistieron a escribir sobre sí mismo no lograron relatar y consolidar su narrativa tomó forma de ensayo donde se mezclaba sus “recuerdos personales” con citas de autores leídos que le daban elementos para mirar a la diversidad y comprender los procesos de exclusión vividos por estos. Esta fue mi primera experiencia, al concluir esta generación no imparto clases durante un año en la Maestría, tiempo que aproveche para leer todo lo que olera a Investigación Narrativa con los ojos bien puestos en los obstáculos vividos con está generación.

Cuando nuevamente vuelvo a las aulas a impartir clases, en el Bloque III que orienta la construcción del proyecto de investigación-intervención, espacio curricular en el que se forma a los profesores de educación básica que cursan la Maestría en la Investigación Narrativa, me encuentro con la quinta generación. Aún recuerdo mi primer día con ellos, les doy la bienvenida y a la vez busco seducirlos cuando presentó el programa del Bloque con la Investigación Narrativa,

les hablo de su importancia como forma de producción de conocimiento en la educación inclusiva, en el conocimiento de las concepciones y actitudes hacia la diversidad en los profesores, de cómo esta nos permitiría tomar conciencia de nuestra responsabilidad ética con el otro-alumno.

En sus rostros había sorpresa pero disposición, fue una generación abierta a nuevas formas de producir conocimiento en la escuela, lo que me permitió mirarlos para que tomaran parte de esta investigación e integrarse al Taller de Narrativa Docente.

Era una generación integrada inicialmente por once profesores de educación básica cuyas funciones eran 1 asesores técnico pedagógicos, 2 directores uno del CAM y otro de preescolar, 3 profesoras de aula regular, 1 profesor del CAM, 2 especialistas de USAER, 1 profesora de educación secundaria, 1 Asesor Pedagógico de educación especial. Pero, las condiciones de trabajo, la evaluación de desempeño docente y la carga administrativa que la reforma impuso a los profesores de educación básico provocó la deserción de dos de ellos quedando finalmente nueve. Desde los primeros ejercicios de escritura se mostraron como buenos escritores, los que les sugerí que se integraran al Taller para continuar su ejercicio de escritura, pero libre de las presiones escolares accedieron, nos reuníamos para traer a nuestra memoria los recuerdos asociados a los tópicos establecidos (Estar y ser docente, formas de enseñanza; concepción de diversidad y prácticas) comentaban e intercambiaban sus experiencia que iban acompañadas por el llanto, la risa, el pesar o el consejo.

Acto seguido, escribían al no agotarse la escritura en el taller lo hacían en casa. Cuando nuevamente podíamos reunirnos se leían en voz alta los relatos. Y siguiendo la recomendación de Daniel Suárez: el relato no era leído por su autor sino por otro participante; al término se comentaban en tres tonos: el primero lo relevante del relato, en el segundo tono se señalaba lo que no considero del tópico abordado y el tercer tono se caracterizaba por las sugerencias.

Los relatos crecieron no sólo en número de páginas sino en las formas gramaticales en las que contaban sus historias, se mostraron como escritores

atos, como formadora estaba muy cerca mi deseo pero para mi ejercicio de investigación resultó un reto. Todos eran valiosos relatos de su experiencia docente, pero me vi obligada por la extensión de estos a elegir de los nueve solo tomé cinco. Hubo razones epistemológicas y metodológicas del muestro teórico para está elección como el tratamiento a profundidad que las profesoras dieron a cada uno de los tópicos, su perspectiva ante los acontecimientos vividos a partir de la reforma laboral, curricular y pedagógica, el uso de categorías gramaticales cargadas de significado y basadas en relaciones semánticas, por último los relatos elegidos su principal interés lingüístico se centro en su acción y sus consecuencias.

Cabe señalar que las autoras de relatos seleccionadas, fueron profesoras de educación básica. Cuatro de aula regular (tres se desempeñan en primaria, 1 en secundaria) y una directora de preescolar. Las profesoras de aula regular tiene en promedio 5 años de docencia, ingresaron por Concurso de Oposición y han sido Evaluadas en su Desempeño para conseguir la permanencia (Ley de Servicio Profesional docente) Tres de ellas son egresadas a nivel licenciatura de la Benemérita Escuela Normal de la Ciudad de México; la profesora de secundaria su formación inicial es Pedagogía en la FES-ARAGÓN.UNAM curso en la Escuela Normal Superior, la licenciatura en Ciencias Sociales. La directora de preescolar tiene Normal Básica, Licenciatura en Psicología. En su formación inicial coinciden, pero sus sistemas de creencias y deseos las hacen distintas tres de ellas cuestionan los cambios experimentados cuando entre en vigor la Ley de Servicio Profesional y una de ellas es ejemplo de la interiorización de la nueva condición de ser docente; sus experiencias en el mundo laboral, escolar y formativo las hizo mantener una perspectiva en su narración.

Cabe señalar que la función de los tópicos (aquí asumieron forma de preguntas) en esta investigación permitió la reflexión y desplazamiento al pasado para sacar de la memoria el recuerdo de los participantes del taller, en la marcha del taller las

preguntas dieron origen a aspectos concretos para la escritura y el dialogo con los participantes. Veamos:

Estar y ser docente	Práctica educativa	Diversidad
Trayectoria formativa	Formas de enseñanza	Concepción (es)
Ingreso	Rutina escolar	Su presencia y experiencia en el aula
Relación con los pares	Conocimiento y organización del currículo	Sus saberes prácticos y profesionales para atender la diversidad
Relación con padres de familia	Interacción con sus alumnos	Su relación con UDEEI o USAER según sea el caso.
Su relación con la reforma	Tareas administrativas	Su relación con la política educativo y el imperativo de atención a la diversidad

Así fue mi experiencia en el taller de narrativa, el aprendizaje obtenido no sólo fue de orden metodológico sino pedagógico producto de la escucha de las experiencias docentes de las profesoras de educación básica en el mundo escolar. Lo que me ha permitido orientada por mi deseo de entender mejor lo que hago y vivo para encontrar nuevas formas de ser y de estar en mi trabajo de formación.

Por último, la investigación narrativa tiene dos momentos : el de la construcción del relato del cual ya di cuenta de mi experiencia más arriba; y el segundo, que corresponde al acto de interpretación, develar en los actos del habla presentes en los relatos, los significados y sentidos que atribuyen los profesores de educación básica a su experiencia y contexto. Desde la teoría fundamentada es una tarea compleja que requiere como Corbin y Strauss señalan de sensibilidad, intuición y

creatividad. No es fácil mantenerlas en el proceso de análisis, es como se pisara un humedal, si no me iba con cuidado y me dejaba que me apartaran mis esquemas teóricos me hundía en sus pantanos; y así fue. Aunque leía y releía el libro de Teoría Fundamentada, lo primero era realizar el microanálisis para identificar la palabra viva (adjetivos, sustantivo o verbo) que dieran cuenta del sentido y significado construido por los profesores de educación básica en relación con su experiencia con la Reforma Integral de Educación Básica y su imperativo de atender la diversidad. Yo trataba de analizarlos y explicarlos desde una categoría teórica y con ello perdía la oportunidad de escuchar lo que decían los relatos. En los coloquios me decían no, hay que encontrar una categoría que vengan de los mismos relatos. No entendía, estaba en mi límite; cuando asistí al Coloquio de una querida amiga y ahí escuche a la Dra. Sara Jaramillo quedé fascinada por intuición y sensibilidad para encontrar los significados en las entrevistas que se presentaban. Me acerque a ella, para pedirle me orientara y aceptó, en su seminario de integración justo lo iba a trabajar, asistí los primeros sentidos encontrados fueron mérito de ella y luego tuve que aprender y esforzarme para emprender tan difícil tarea. Estoy en camino, son un aprendiz aún y como tal presento en los siguientes capítulos el microanálisis realizado y el ejercicio de codificación (elaboración de categorías) que demanda la teoría fundamentada y para el cierre se espera una perfilar una teoría vinculada el objeto espero lograrlo.

Capítulo III. Casandra contra Prometeo, las reformas educativas como acontecimiento: el estar y hacer del profesor de educación básica.

Explorar la experiencia docente es conocer el modo de vivir la enseñanza, sus visiones, aspiraciones, formas de plantear sus prácticas, los modos de estar y hacer que tienen una historia personal e institucional según la cual se ha ido conformando el quehacer educativo. De este modo, cuando se parte de la experiencia y sus actos moldeados por sus estados emocionales y contextos, es preciso descifrar los sistemas simbólicos implícitos en estos estados que se suscitan cuando se viven cambios incesantes⁴¹. En los contextos se sitúan los actos y depende del estado de éste que la experiencia se altere, los deseos y las creencias se transforme, se mantengan o se produzcan significados que en otros contextos no se encuentre (Brunner, 2018).

“La gente tiene creencias y deseos: *creemos* que el mundo está organizado de determinada manera, que *queremos* determinadas cosas, que algunas cosas *importan* más que otras, etc. Creemos (o sabemos) que la gente tiene creencias que no sólo sobre el presente, sino también sobre el pasado y el futuro, creencias que nos ponen en relación con el tiempo concebido de una determinada manera: nuestra manera (...). Las creencias y los deseos de la gente llegan a ser lo suficientemente coherente y bien organizados como para merecer el nombre de “compromisos” o “formas de vida” y esas coherencias se consideran “disposiciones” que caracterizan a las personas.” (Brunner, 2018: 57)

De este modo, la relación de reciprocidad que se establece entre las formas en que percibimos el contexto y nuestros deseos, crea un sutil dramatismo en torno a la acción que realizan las personas e informan la identidad narrativa del que relata. Por ello, es importante apelar al pasado, al presente y a su configuración de futuro para reconocer la imagen del profesor de educación básica construida en el

⁴¹ Al respecto es importante citar lo siguiente: “La división entre un mundo “interior” de experiencia y un mundo “exterior” que es autónomo respecto a la experiencia, crea tres dominios, cada uno de los cuales requiere una forma distinta de interpretación. El primero es un dominio que se encuentra bajo el control de nuestros propios estados intencionales: un dominio en el que el YO como agente opera con conocimiento del mundo y con deseos que se expresan de una manera congruente con el contexto y las creencias. El tercer tipo de acontecimientos se produce “desde fuera” de manera que escapa de nuestro control. Es el dominio de la “naturaleza”. En el primer dominio somos de algunas maneras responsables del curso de los acontecimientos, mientras que en el tercero no lo somos. Existen una segunda clase de acontecimientos que es problemática; comprende una mezcla indeterminada de la primera y la tercera.

tiempo, para develar su sistema de creencias, deseos, estados emocionales, los sistemas simbólicos que guían sus actos individuales y profesionales; así como sus modos de estar y hacer que han configurado su quehacer educativo. Para realizar una reconstrucción narrativa de él como agente como víctima⁴².

3.1. Lugares de la memoria, la ruptura de la tradición.

En este capítulo se recupera la experiencia de los profesores de educación básica vivida producto de la implementación de las reformas de educación básica impulsadas a principios del siglo XXI, que interpelaron la imagen de sí mismo y experimentan el tiempo de atender la diversidad como imperativo de la reforma educativa del 2011, a la luz de su historia y trayectoria profesional desde su aparición como grupo profesional en el contexto socioeducativo del Estado Educador en México. Al respecto, señala François Dubet en su libro *El Declive de la Institución*, los profesores no construyen la imagen de sí mismo, es producto de la percepción y valoración de los padres de familia, las autoridades y otros actores sociales, por lo que es necesario que ellos mismos den cuenta de sí mismo, de su imagen y de lo que los definió para hacer frente a la crisis del sistema educativo y de su propia identidad. Es necesario mirar al pasado que configuró la imagen social del maestro y cómo, ellos, en su experiencia en el presente, dan cuenta de sí mismo.

La configuración del profesor de educación básica, como un grupo de profesionales cuyo ejercicio es la docencia, se originó entre 1876 y 1884, en ese periodo en nuestro país, los liberales emprenden las primeras acciones para hacer extensiva la educación a todos los estados del país, facultar y autorizar el ejercicio de la profesión docente, con ello se “ produce una tendencia, hacia la

⁴² Víctima de un contexto que rompe sus creencias y transforman sus deseos, en los profesores aparece en esa evocación permanente del pasado cuando las cosas eran mejores, se tenían derechos, garantías certidumbre, derechos pero sobre todo un valoración social y moral de su quehacer en la formación y enseñanza.

transformación del magisterio en una profesión de estado⁴³ al realizar los primeros intentos para establecer la enseñanza laica y obligatoria, difundir nuevas ideas y métodos pedagógicos, promover la intervención del Estado (...) para formar profesores en centros especializados o de enseñanza normal” (Arnaut, 1993: 5).

De este modo, el Estado va consolidando su influencia en el ámbito educativo, prioritario para la construcción de una nación libre, democrática y con valores civiles en todos los estados que conforman México. De tal forma emprendió acciones claves para la centralización de la educación para que ayuntamientos, gobiernos estatales y el federal garantizaran primero, la gratuidad de la educación; segundo, regular el ejercicio profesional de la docencia; ya que los órganos colegiados y las nacientes escuelas normales serían las facultadas para autorizar el ingreso a la educación primaria y secundaria. Sin embargo, la contratación dependía de los ayuntamientos, estados y de la Federación, lo que generó que se mantuvieran e ingresaron profesores no titulados o titulados de otras profesiones, como fue el caso de la educación secundaria.

Situación que hizo que la mixtura del magisterio mexicano desde el siglo XIX fuese diversa, en la que coexistieron y coexisten profesores sin formación pedagógica de carácter práctico y aquellos que egresaban del sistema de normales que enfatizaban en el saber técnico-profesional para la enseñanza el ¿cómo enseñar? y el ¿qué enseñar? Con ello, se produjo una intensa diferenciación entre el maestro normalista y el profesional universitario que enseñanza en educación primaria y secundaria, en tanto que:

“El maestro, es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente. Para eso, por eso y de eso vive; es lo que distingue a la enseñanza normal. De las otras enseñanzas profesionales” (Arnaut, 1993: 5).

⁴³ En el México Independiente la profesión docente se consideraba una profesión libre, que no dependía de un “sistema de formación especializado sino de la autorización del ejercicio de la docencia por los ayuntamientos y en menor grado, por los gobiernos de los estados o departamentos, a partir de una serie de exámenes” (Arnaut, 1993: 3). Cabe señalar que en 1821 la autorización del ejercicio profesional de la docencia estaba a cargo de la Compañía de Jesús y la Lancasteriana, quienes otorgaban licencia.

La expansión del sistema de normales aumentó la presencia de profesores normalistas en los niveles y modalidades de enseñanza que habían sido atendidos por egresados de universidades y escuelas técnicas, debido a la entrega de plazas en el subsistemas de educación primaria y secundaria con la intención unificar contenidos, planes, programas y crear profesionistas autorizados con preparación específica para la enseñanza.

De esto modo, la imagen del profesor estuvo basada en la práctica docente sometida a tensiones desde su inicio, a pesar de los esfuerzos estatales de crear y difundir las escuelas normales, cuya intención era acabar con la mixtura del magisterio en el México posrevolucionario a través de la formación de un grupo profesional con el mismo rango profesional que otro grupo de profesionistas y superar la falta de conocimiento pedagógico. La injerencia del Estado como Educador al hacerse cargo de la formación y contratación de los profesores de educación primaria y secundaria, lo hizo el principal empleador, y otorgó el poder para autorizarle y exige su profesionalización.

“El estado quería el monopolio de la profesión (...) sobre el ámbito institucional de desempeño y de la dirección educativa oficial de los ayuntamientos y el gobierno federal y de los estados” (Arnaut, 1993. 20)

Arnaut definió al ejercicio profesional de la enseñanza como, *una profesión de estado*, con estatus y organizado sindicalmente influye a partir de 1930 y hasta la fecha en los asuntos referidos al desarrollo curricular de la educación básica, a la organización escolar y de dirección educativa. Así se inicio, la experiencia histórica de los profesores de educación básica de nuestro país, entre su caracterización como trabajadores de la educación⁴⁴ con una composición social diversa y

⁴⁴ Los profesores del incipiente sistema educativo mexicano a finales del siglo XIX principios del siglo veinte no sólo se diferenciaron por sus orígenes sociales sino por la estratificación interna y externa; la interna alude a la existencia de profesores titulados, normalistas, no normalistas y los titulados por gobiernos de los estados y ayuntamientos para cubrir sus propia demanda educativa en zonas rurales; la externa se debió al lugar donde trabajaban y por el empleador, es decir este

sentidos de profesión diferenciados y sus luchas por su estatus, su autonomía, reconocimiento, valoración social de su profesión y su condición de dependencia al estado mexicano posrevolucionario.

En realidad, el estado empleador de los profesores de educación primaria y secundaria, en la década de los cincuenta del siglo XIX, sin velos, le otorgó el poder al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Para asignar las plazas docentes de ingreso, movilidad y de ascenso en todo el país, para el caso de ingreso este organismo sindical mantiene una estrecha relación con la Escuelas Normales Federales y Estatales, lo que apuntaló la relación político-laboral de la Secretaría de Educación Pública y la representación sindical hasta las reformas educativas del siglo XXI con la Ley de Servicio Profesional Docente.

“En la década de los ochenta se reduce las probabilidades de movilidad ascendente dentro del servicio (escalonaría y sociodemográfica) y aumentan las tendencias hacia las formas irregulares incluso ilegales de promoción. Las mordidas que dan algunos docentes en servicio den erogar para lograr su cambio de adscripción y la venta de plazas en zonas atractivas” (Arnaut, 1993: 121).

El papel estratégico que el Estado ha jugado en la formación de docentes a través de la creación de escuelas normales instituyó lazos laborales con los egresados de las normales que se convirtió al paso de los años en una tradición y derecho real el otorgamiento de una plaza al egresar de la escuela normal, al respecto citó el siguiente el relato:

“(..)En el 2008 egresé de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros para incorporarme al sistema educativo federal como profesora frente a grupo. Fue en este año cuando los docentes recién egresados ya no tendríamos la oportunidad de gozar de una plaza base una vez terminada la Licenciatura en Educación Primaria como se había hecho desde siempre. Nuestra generación se estaba convirtiendo en la parteaguas entre las viejas tradiciones magisteriales y las que comenzaban a emerger como una manera de atenuar y sobajar uno de los derechos que los maestros habían logrado conseguir” (RCMR)

¿Por qué una tradición? ¿Cómo permeó la memoria en los profesores normalistas? ¿Qué papel juega en el contexto de las reformas educativas del siglo

podría ser federal, estatal o municipal. Lo que creo sistemas de pago y prestaciones diferenciadas que hizo o no atractiva la profesión docente.

XXI? ¿Por qué se están sobajando los derechos, en entre ellos esta la asignación de las plazas, es un derecho adquirido u otorgado? La noción de tradición convencionalmente pertenece al campo de la antropología, en un principio era considerado como una categoría estática, inmóvil; sin embargo su resemantización remite a “lo que del pasado queda en el presente (...) la permanencia del pasado vivo en el presente” (Arévalo, 2004: 927).

Como lo señala el relato citado, 2008 (año en que se llevó a cabo la primera emisión del Concurso de Oposición para el ingreso) significó, para los egresados de las normales, la ruptura con tradición. Ya no gozarían de una base o plaza en la educación básica, principal práctica que aseguraba su condición de trabajador de la educación, la permanencia del pasado se había alterado, pero en la memoria de los egresados del sistema de normales estaba vivo. Se transgredió la relación establecida con el Estado, no gozarían de una base, se vivió y vive como un agravio a su derecho a la seguridad en el empleo, a un sueldo, a condiciones de trabajo que aseguraran una forma de vida.

El derecho al que alude el relato, es al derecho real⁴⁵, a diferencia del derecho legal-personal o de obligaciones; el primero es el que se le otorga a su titular, dueño de una cosa (en este caso de una plaza) usar y disfrutar de ella sin más limitaciones que las impuestas sobre la ley. Se trata de un derecho subjetivo que atribuye a su titular (el profesor) un poder sobre la cosa, esta protegido frente a otros. Es un derecho adquirido en función de la propiedad de una cosa; la referencia al derecho “sobajado”, es al derecho natural a la seguridad de empleo que por décadas habían gozado los profesores de educación básica producto de la lógica laboral y sindical instituida por el Estado hacia esta figura profesional.

⁴⁵ Para las ciencias jurídicas, la acepción “real” deriva del latín (res, rei: cosa) y que el derecho real supone un derecho de aprovechamiento sobre cosas. Desde el punto de vista técnico jurídico, el derecho real se define como “el derecho que autoriza a su titular a obtener ciertas ventajas económicas de una cosa, dentro de las posibilidades de la misma frente a cualquiera que lo desconozca (De Buen, 1998: 34)

En este sentido, la tradición es la construcción social que realiza un grupo desde el presente sobre el pasado, al recuperar su experiencia en relación a prácticas, interacciones o formas de vida que le dan continuidad profesional y expresa su identidad⁴⁶ en sus distintas representaciones que lo caracterizan como trabajador del estado y profesional de la educación.

El cambio de la tradición magisterial se promovió al hacer legal el ingreso a la educación básica a través del concurso de oposición, con el se establecieron condiciones de “equidad” para los egresados de la normales y profesionistas universitarios vinculados al ámbito educativo que demostraran idoneidad para realizar las tareas educativas. Veamos la experiencia de los egresados que producían en el cambio de la tradición laboral que consolidó al magisterio mexicano, desde el siglo XX:

“El magisterio estaba lleno de grandes retos, esa era la mirada que teníamos los que queríamos ingresar a él, pero para quienes ya se encontraban inmersos en aquella cultura escolar la permanecía se vía amenazada por las nuevas reformas, el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docente 2013-014 (conocido por el nombre de ALIANZA), daba la oportunidad a los que íbamos egresando de la Normal, para tener un lugar laboral en el sector público; para nosotros esa selección era un beneficio, para el antiguo magisterio, era una amenaza a su estabilidad y la violación a los derechos que décadas atrás los docentes habían ganado, inimaginable era para ellos que la asignación se diera bajo la aprobación de un examen, con este nuevo proceso veían el devenir de una ola contra su segura basificación.

Las nuevas reformas a la educación y la nueva sociedad provocaron un sentimiento de inseguridad en los profesores, ¿Dónde quedaban sus derechos? ¿Cómo tendrían que actuar ante los cambios? ¿Qué tipo de profesor necesitarían las nuevas generaciones?, acaso el magisterio ¿se volvería igual que otras instituciones un sector privado y competitivo? violentados e inseguros por sus puestos laborales, los docentes vieron el examen para ingreso al servicio profesional docente como un boletín informativo al holocausto magisterial” (RGMP).

Hay distintos significados y tensiones que expresan la experiencia de los profesores de educación básica al incorporarse por Concurso de Oposición a la educación básica, una lectura fina de ambos nos lleva a señalar que se mantiene

⁴⁶ La identidad, es “ resultado de un hecho objetivo (el determinante geográfico-espacial, los datos históricos, las específicas condiciones socioeconómicas..) y una construcción de naturaleza subjetiva (la dimensión metafísica de los sentimientos y los afectos, la propia experiencia vivencial, la conciencia de pertenencia a un universo local o de otro nivel de integración sociocultural, la tradición, el capital cultural y la específica topografía mental que representan rituales, símbolos y valores)” (Arévalo, 2004: 933).

en los actos de habla⁴⁷ un trasfondo institucional. En el primero la tradición sigue viva en la memoria de la profesora que pertenece a la primera generación de egresados que experimenta la aplicación de la Ley de Servicio Profesional Docente. Mientras tanto, en el segundo relato, la profesora ha interiorizado las nuevas reglas institucionales y mantiene una posición crítica de las formas de relación y prácticas corporativas que el sindicato y autoridades educativas habían conciliado para garantizar su derecho a un plaza-base al egresar de las normales estatales y federal.

Lo común en ambos relatos es su referencia a la incertidumbre laboral y al merito como medio de ingreso y reconocimiento a su profesionalidad. También ilustran la tensión existente en relación a la imagen de sí mismo: como profesionales y trabajadores de la educación. Los actos de habla presentes en ambos relatos dan cuenta de hechos institucionales, que norman nuestra actuación y configuran nuestro sentido, al respecto: “Todo hecho institucional tiene como base un (a) (sistemas de) regla(s) de la forma “X cuenta Yo en el contexto C”. Hablar un lenguaje es realizar actos de acuerdo con reglas constitutivas” (Secarle, 2015: 60)

Mientras tanto, los universitarios egresados de instituciones formadores de docentes como la Universidad Pedagógica Nacional y de otras que no lo eran como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico y la Universidad Autónoma Metropolitana, solo por mencionar las de carácter público vieron en la aplicación de la nueva ley, una oportunidad de empleo e ingreso al sistema educativo, al respecto una profesora señala:

“(…) siguen egresando estudiantes de diversas universidades, llenos de sueños, de metas, de ilusiones que alcanzar, en lo que aquí respecta me enfocare a los licenciados en educación, la licenciatura de la cual soy egresada. Soy de esos maestros que tienen vocación, la firme convicción de que a través de ellos este mundo será mejor, resulta

⁴⁷ Recupero la noción de actos de habla de John Searle, quien los define como la “unidad básica de la comunicación tomada juntamente con el principio de expresibilidad, sugiere que existe una serie de conexiones analíticas entre la noción de actos de habla, lo que el hablante quiere decir, lo que la oración (u otro elemento lingüístico) emitida significa, lo que el hablante intenta, lo que el oyente comprende y lo que son las reglas que gobiernan los elementos lingüísticos (Searle, 2015: 30)

necesario pues, reflexionar acerca de la formación profesional de los maestros en servicio de nuevo ingreso. Las políticas de ingreso a la docencia van cambiando, ahora son otros parámetros a evaluar y solo queda demostrar quién tiene la capacidad para desempeñar el trabajo docente con compromiso, lealtad, responsabilidad y sobre todo con amor.”(RVMP)

En este relato se condensa la experiencia de una profesora egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, que antes de la aprobación de la Ley de Servicio Profesional Docente que regula el ingreso a la educación básica, no tenía la oportunidad de ejercer la docencia, de ser profesora en este nivel educativo y poder realizar su vocación y profesionalidad. Un nuevo sentido se agrega a la caracterización del profesor de educación básica, el de vocación no reñido con el de profesionalidad; en este relato es posible identificar un significado más en torno a la figura del profesor, el de apóstol, pues se asume desde su vocación como un enviado que cumplirá su función con compromiso, amor responsabilidad y lealtad, un propagador de buenas prácticas que nos lleve a un mundo mejor

De este modo, la tradición e identidad del magisterio mexicano no se quebranto del todo, aún permanecen los sentidos y significados que lo formaron como grupo profesional al dejar de ser una profesión libre ejercida en el ámbito privado. Gestó formas de vida, interacciones y prácticas al interior de las escuelas, entre los profesores normalistas tanto en lo laboral como en la enseñanza; siendo ambas dimensiones instituyentes de la relación individual y colectiva que los profesores de educación básica han establecido con los gobiernos mexicanos y sus representaciones sindicales, que son revisadas y cuestionadas por las reformas educativas emprendidas desde 2008, a través de concurso de oposición para ingresar al sistema educativo en educación básica y el sistema de evaluación docente para garantizar la profesionalización del magisterio, bajo el argumento de buscar la calidad educativa y “reconocer” su investidura profesional a través del Programa de Reconocimiento (2015). Los jóvenes normalistas que vivenciaron la aplicación de la Ley de servicio profesional docente, en su memoria queda así:

“La evaluación docente, situación que está generando una temor e incertidumbre incluso miedo a perder nuestro trabajo; luego de la Reforma Educativa y la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) los profesores deben realizar de forma constante una evaluación que dé cuenta de la calidad del servicio que impartimos en las aulas, este ciclo escolar (2017-2018) fui seleccionada para realizar este proceso, se evaluarán mis fortalezas y debilidades, habrá una categoría que me definirá como profesor,

“ser idóneo” dos palabras que generan ansiedad y frustración, una evaluación para revisar la calidad del servicio brindado a los estudiantes. Y en los resultados de este ejercicios las etiquetas son puestas en mí, la evaluación clasifica a los “buenos maestros” de los “malos maestros”, nos muestra de forma pública todas las debilidades que poseemos. (RMPR)

La evaluación del desempeño es la otra línea de acción del Servicio Profesional Docente fue sinónimo de profesionalización del magisterio, con carácter punitivo al clasificar y sancionar a los profesores que no lograran demostrar a través de los aciertos su competencias y conocimientos en torno al ejercicio profesional de la enseñanza. Los profesores, ante la posibilidad de ser evaluados experimentaban temores ante el riesgo de ser removidos de sus plazas o ser evidenciados públicamente como no profesionales.

El impacto social, laboral y emocional que esta línea de acción produjo en los profesores fue detractor generó tensiones al interior de las escuelas. Al interior, los docentes se dividieron entre los evaluados y no evaluados, entre los noveles y los de la vieja guardia, entre los idóneos y no idóneos; además de la devaluación de su imagen social y profesional ante los padres de familia. Como lo podemos apreciar en el relato citado.

De ahí, recuperar los lugares de la memoria⁴⁸, los efectos y no sus causantes, es decir:

“(…) no los acontecimientos por sí mismos sino su construcción en el tiempo, el apagamiento y el resurgimiento de su significado, no al pasado como tal tuvo lugar, sino sus usos y desusos, su pregnancia en los presentes sucesivos; no la tradición sino la manera en que se constituyó y se transmitió. En síntesis, ni resurrección, ni reconstrucción, ni aun representación; una rememorización. Memoria; no al recuerdo sino a la economía y administración del pasado en el presente” (Nora, 1990: 6)

⁴⁸ El historiador Pierre Nora, en su libro los lugares de la memoria inaugura un nuevo paradigma para la historia desde el cual pensar e investigar a los actores y sus acciones, sean estos países, grupos sociales o profesionales a través de la tradición y memoria que se cristaliza en universos simbólicos que dan sentido a sus interacciones, formas de vida y proyectos de autonomía y resistencia. Y se manifiesta como conciencia histórica, en donde la memoria es la recreación del sujeto de lo vivido o acontecido en un espacio y tiempo determinado.

La historia y la memoria del profesor de educación primaria y secundaria, esta impregnada de pasado bajo la forma de tradición, que hizo posible su emergencia como grupo profesional diferenciado simbólicamente de otros profesionales.

Grupo que en el siglo XX, se ocuparon de la enseñanza primaria y secundaria de reducidos grupos favorecidos económicamente antes de ser un valor y derecho para el grueso de la población mexicana. Pero ¿cuál este pasado que estructuró el presente del magisterio mexicano antes de las reformas educativas que cambiaran nuevamente su identidad, su estatus profesional y condición laboral? La respuesta, la encontramos en el siguiente relato:

“Egresé de la institución en el año 2011, durante este tiempo varios acontecimientos relacionados con la docencia se habían suscitado, uno de ellos fue la modificación realizada a la asignación de plazas docentes; ahora para ingresar al magisterio se debe concursar por una base de trabajo, es un proceso de selección docente que implica concursar a través un “examen estandarizado” en el cual el puntaje máximo determina al docente con mayor conocimiento para ingresar al servicio. Este concurso en ese entonces recibió el nombre de examen de oposición”, los participantes deben ser asignados a través de los puntos obtenidos, la lista de prelación emitida en la página “Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes” establece el lugar que ocupaste según los resultados logrados, los más altos tuvieron la oportunidad de seleccionar “mejores escuelas”, los de puntaje menor solo se quedaron con aquellas que nadie quiso por razones de distancia, zona, ambiente o modalidad, esta última fue la que generó mayor polémica, se escuchaban comentarios de que era mejor estar en una escuela de Jornada Ampliada que en una de Jornada Regular por el salario que se deriva de cada una de ellas”(RMAR).

Su pasado y tradición esta vinculado con la aparición de instituciones formadoras que lo acreditaban como enseñante y lo hacían acreedores de “derechos laborales” frente a otros profesionistas que trabajan para el estado; al asignarles plazas a los egresados de las normales estatales y federales tuvo como dos propósitos fundamentales en los gobiernos del siglo XVIII, XIX y XX cubrir la demanda educativa derivada del incremento de escuelas en todo el país incluidas aquellas regiones de difícil acceso y reordenar la estratificación externa (por ubicación geográfica) de los profesores, pues los egresados del sistema de normales buscaban ubicarse en zonas urbanas para el ejercicio profesional de la enseñanza; la asignación de una plaza dio seguridad laboral a este grupo profesional pero no garantizó su bienestar económico; en la memoria de los profesores, ha estado presente su responsabilidad social y la brecha existente

entre ésta y su remuneración económica, lo que hizo que durante el periodo posrevolucionaria y hasta la década de los sesentas hubiese una baja en matrícula de las normales, los jóvenes no están interesados en una profesión que no les permitiría la movilidad social, al respecto, una joven profesora de primaria señala:

“Mis papás conversaron conmigo acerca de la docencia, me comentaron sus pros y contras. Ellos estaban muy animados por que fuera docente y siguiera los pasos de mi papá Raúl Orozco Blanco que es profesor de primaria, con 31 años de servicio. Sabían que siempre me había llamado la atención la docencia, pero me desanimaba el ver las noticias acerca del magisterio, lo que les pagaban y ver a mi papá que tenía que trabajar por las tardes en el taxi para solventar los gastos de la familia, eso me hacía dudar. Deseaba estudiar una carrera que al trabajar no sufriera económicamente.”(REMP)

Históricamente, el magisterio nacional no ha sido un grupo profesional favorecido económicamente, sueldos bajos, jornadas cortas sujetas a trabajo administrativo que les impide concentrarse en su tarea pedagógica, irregularidades de pago, politización del reclutamiento y en su movilidad lo que ha definido su rostro (Arnaut.1993,) En el último tercio del siglo XX, el Estado y el sindicato de trabajadores de la educación acuerden impulsar un programa de incentivos económicos a través de Carrera Magisterial al reconocer la pauperización de los trabajadores de educación. Los profesores accederían a este programa al ser evaluados y al demostrar la inscripción a un número determinados de cursos, diplomados o programas de maestría que contribuirían a su formación profesional; se les asignaba un categoría que correspondía a un estímulo económico; cabe señalar que se logro mejorar las condiciones salariales de un reducido sector magisterial y la exclusión de otro.

Hasta aquí he abordado la contextura de la tradición instituida por el magisterio mexicano que permite comprender la identidad del profesor de educación básica como resultado de un hecho objetivo producto de una dinámica histórica que lo ubica en una geografía económico-política y una construcción de naturaleza subjetiva que se expresa en sentimientos y procesos de identificación de y por el otro. Con ello, caminamos a otro de los lugares de la memoria de los profesores de educación básica y del magisterio nacional, a las *formas identitarias*, es decir a

los procesos de identificación⁴⁹ que todo grupo social e individuo genera al entrar en contacto con otro (s). Lo que da origen a una identidad para los otros y para sí. Al respecto, abordar la identidad del profesor de educación básica desde la noción de formas de identitarias implica considerar las formas de poder, las relaciones sociales y de alteridad que experimento en su travesía histórica.

En el siglo XIX, el profesorado que llevaba a cabo tareas de alfabetización e instrucción básica no era parte de un grupo profesional con identidad propia, no existían elementos que lo unificaran e imprimieran un espíritu de cuerpo profesional. Eran particulares pertenecientes a las clases ilustradas del México independiente o compañías religiosas quienes realizaban la tarea de enseñanza a grupos reducidos de la sociedad sin un perfil profesional específico. Fue hasta la fundación de las Escuelas Normales cuyos objetivos fueron:

- “Formar maestros y autorizar el ejercicio de la docencia. Para ello, se considero como eje estructurador de los programas de las escuelas normales, los cursos pedagógicos de orden práctico
- Formar un grupo profesional distinto, pero con el mismo rango de otro grupo de profesionistas, que superan el empirismo de los maestros reclutados por los ayuntamientos y de los egresados de la segunda enseñanza.
- Imprimir unidad y uniformidad técnica o científica de la enseñanza primaria mediante la liberación de la profesión docente y de las escuelas de la tutela de los ayuntamientos y de la influencia de los ayuntamientos que agentes extraños ejercían sobre la profesión” (Arnaut. 1993: 86)

Bajo esta lógica, se gestó la identidad profesional de los egresados de normales, quedó reducido a un grupo profesional formado para atender la educación primaria, de carácter práctico y condenado a trabajar para el Estado. Las formas identitarias (es decir la categorización que de los profesores hacen de sí mismo y los otros de ellos) asumidas por este grupo profesional han sido por producto de la relación con los gobiernos mexicanos desde el siglo XX y la sociedad que valora y construye el sentido de su profesión. Me centré en los cambios que a partir de la emergencia de cuerpo de leyes (la Ley de Servicio Profesional Docente y la

⁴⁹ Para definir esta categoría, recupero conceptualización que hace de ella François Debut en la “Crisis de la Identidades” donde señala que la identificación es la categorización que el sujeto hace de los demás y a uno mismo,

integración del Sistema Nacional de Evaluación Educativas) que van instituir un nuevo sentido y significado de la profesión docente con carácter coactivo. Por lo que es importante recuperar la experiencia de profesores de educación básica, ante la política educativa emprendida por los gobiernos mexicanos con la intención de nuevamente configurar un profesional especializado con formación universitaria que garantice su desempeño y calidad educativa.

Es claro que la política de evaluación implementada desde 2013 por el estado mexicano provocó un cambio importante en la imagen de sí mismo que los profesores y el magisterio habían construido en relación a su naturaleza distintiva, la enseñanza, veamos otro relato:

“Ahora bien, sabemos que el maestro de nuevo ingreso estará realizando varias pruebas dentro del sistema de educación lo cual también le causa conflicto puesto que dependerá de éstas pruebas si es apto o no para ayudar en el aprendizaje del alumno, por esto y otras razones el docente debe de actualizar sus conocimientos constantemente, para logra el objetivo propio y el de los alumnos.

Tener en cuenta que la docencia no es un trabajo fácil, implica responsabilidades y compromisos grandes hacia el apoyo del docente novel, los cuales al no aplicarse de la manera adecuada pueden tener repercusiones en la sociedad actual.”(RNMP)

En los actos de habla presentes en este relato, el ingreso, la permanencia, la promoción por el Concurso de Oposición y la Evaluación del Servicio Profesional Docente ha creado cambios en la subjetividad docente, los profesores de educación básica se autodefinen como un profesional del aprendizaje y la formación al percibir el efecto que tiene su práctica educativa y pedagógica sobre los estudiantes, sin que ello les impida tener una conciencia crítica de los acontecimientos (Ley de Servicio Profesional Docente) que enfrentan.

De este modo, el cambio de la tradición y la identidad docente trazada por la relación que mantiene con el Estado como Educador y el normalismo, produjo en las nuevas generaciones de profesores egresados de la escuela normales, cuestionarse sobre su formación inicial, la naturaleza de su trabajo y las implicaciones éticas de su ejercicio profesional del aprendizaje y la formación. Veamos como se expresa en el relato de una profesora de educación primaria:

“El sentido de vocación y pertenencia al magisterio se había puesto en tela de juicio de los nuevos egresados, el significado con el cual había ingresado a la Normal ¿había cambiado? Me sentía más preocupada por ser competente y aprobar un examen para tener un empleo, que por aquella finalidad por la que había optado el ser profesora de educación primaria ¿tendría un nuevo compromiso? ¿Era el mismo? O ¿sólo quería tener un empleo con el cual tendría una remuneración estable que me diera la oportunidad? Después de participar en el examen todos nos manteníamos atentos a que llegaría el día para conocer los resultados y ese día llego, cuando entre a la página durante la madrugada (sitio en internet), no encontraba mi nombre, “*¡posiblemente no fui seleccionada!*”, pensé, pero al llegar al escalafón (número o nivel) 327, tuve un torbellino de emociones, había obtenido un empleo y una “base” dentro de la Secretaría de Educación Pública, los días posteriores tendría cita para elegí el centro de trabajo y llevar a cabo el protocolo para firmar los documentos correspondientes que avalarán mi tan esperado empleo”(RGMP).

De este, modo se expresa la tensión entre pasado y presente, entre la continuidad y el cambio; “el soporte del cambio suele ser la tradición y, parte de ella, se encuentra incorporada a los resultados del proceso de cambio, la continuidad. Ahora bien, tradición e innovación son *categorías que están unidas mecánicamente. Continuar sin renovar es sólo repetir*, mientras que innovas, sin el soporte del pasado, de la experiencia vivencial, puede equivaler a hacer castillos en la arena”. (Arévalo, 2004: 927). El cambio, como ruptura actualiza la tradición, para el caso del magisterio mexicano, el ejercicio profesional de la enseñanza continúa siendo una profesión de estado, por lo que su grado de injerencia y regulación aumenta continua definiendo su identidad profesional, su perfil, sus prácticas en estándares esperados.

En resumen, el magisterio mexicano como grupo profesional representa la identidad de los profesores mexicanos que sabiéndose una profesión de estado, vaticinan su propio destino, como Casandra que “ por su condición de adivina increíble, que revela verdades que nadie acepta, la margina de la ciudad y la condena a un aparente delirio y una áspera soledad” (García, 2017: 110). Si rompen con su transgresor, el Estado Prometeico⁵⁰ está sentenciados a la soledad, al uso político y a la taylorización de su práctica⁵¹.

⁵⁰ Esta categoría alude a la imagen moderna del dios griego como “símbolo del progreso técnico, joven y alegre, en una versión optimista de su figura, lo que sugiere una visión alegre del progreso que simboliza en ese raptó del fuego celeste en beneficio de los humanos”(García, 2017:321).Es el Estado Mexicano de las leyes para la mejora de la calidad educativa, del progreso y la democracia.

⁵¹ Que según varios autores, el magisterio ha experimentado por varias décadas una especie de taylorización en el trabajo docente que “estaba destruyendo la profesión o el oficio docente

3. 2. El reconocimiento de espejo y su incorporación al mundo escolar.

¿Quién eres? esta es la pregunta más frecuentes al recién llegado, “como acto primordial y específicamente humana” (Arendt, 1993:183) y que debe responder el profesor de educación básica cuando se incorpora a su centro de trabajo, la escuela. En ella, esta en juego la inteligibilidad del sujeto, al entrar en contacto cercano y vital con los otros – en principio con sus pares , luego con sus alumnos y padres de familia- con sus normas, prácticas , su cultura. Es la pregunta principal para “el reconocimiento carece de rodeos y se dirige al otro ¿Quién eres? Y supone que tenemos frente a nosotros a otro a quien no conocemos y no podemos aprender del todo, otro cuyo carácter único y no sustituible impone un límite al modelo de reconocimiento recíproco” (Butler, 2012: 49).

Estar frente al otro por primera vez provoca en el extranjero expectativas de reconocimiento, de aceptación, identificación y de pertenencia de los miembros del grupo o comunidad al que se aspira pertenecer; ¿cómo se realiza? ¿Qué se espera del profesor que ganó una plaza, el extranjero, que se incorpora a la escuela, a la comunidad profesional a la cual aún no pertenece? Reconocer y ser reconocido implica actuar conforme a normas y códigos que una sociedad, grupo o comunidad instituye social e históricamente.

De este modo, en el momento en que el profesor se integra al mundo escolar y a la comunidad profesional y se le pregunta ¿quién es?, se espera que su respuesta sea invariable y parcialmente igual al otro, que satisfaga en discurso y actuación a ese otro – el par - que hace la pregunta; es decir que haya :

mediante la expropiación de la dirección de su trabajo, por parte de un sistema cada vez más centralizado que imponía libros de texto, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación que significan un mayor acceso de las autoridades educativas al desempeño de los maestros en el aula y en su relación con los alumnos” (Arnaut, 1993: 120)

“una suspensión de la demanda de autoidentidad o, más particularmente de completa coherencia (...) se deduce que uno sólo puede dar y recibir reconocimiento a condición de quedar desorientado de uno mismo por algo que no es uno mismo (...)” (Butler, 2012: 62)

El reconocimiento que se produce y exigen es de espejo, actuar y asumir la misma identidad del otro para ser reconocido y aceptado, con el fin de pertenecer al grupo a la comunidad, vemos como opera esto en los grupos profesionales a través del relato de una de las profesoras de educación básica:

“Mientras fui estudiante en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, soñé con ser una maestra entusiasta, responsable, innovadora, propositiva y comprometida con mis alumnos. Pensé en tantas cosas que podría hacer cuando por fin me graduara y tuviera a cargo a mi propio grupo, ¡seguro que rompería con las prácticas tradicionalistas con las que había sido formada durante mi educación básica! La profesora en la que pensé convertirme, ¡se esfumó!, era tan opuesta al imaginario previo. (RCMP).

Mis compañeros fueron mis maestros en la práctica pedagógica, ellos me mostraron la forma en que debía actuar y el trato que debía dar a alumnos y padres de familia. Me enseñaron a ser como ellos, ¡y así lo hice! Ahora estoy consciente de que sus consejos no fueron los mejores, pues el aprendizaje y el respeto por los otros no era lo primordial. Lo importante radicaba en el control disciplinario del grupo, culminar los programas de estudio, terminarse varios cuadernos en cada asignatura, hacer un uso excesivo de los libros de texto y lograr el inmutismo en el aula.

Sin objeción, decidí tomar algunos de las sugerencias que se me habían dado. Sé que pude haberme negado a recibir sus enseñanzas e imitarlas, sin embargo, me preocupaba el hecho de no sentirme parte de su equipo de trabajo y de ir en contra de lo que ya estaba preestablecido en la primaria” (RCMP).

Paulatinamente se va tejiendo lo individual con lo grupal, el reconocimiento entre los profesores es otorgado en función a los mecanismos de socialización institucional o institucionalización de la carrera a través de los cuales se hacen visibles las exigencias formales o normas que los “nuevos profesores” deben respetar como parte de la tradición de ser maestro. Por ello, es importante en este inciso comprender ¿cómo los profesores construyen su experiencia de trabajo? ¿Cómo son socializados para relacionarse con el otro, sea este un alumno, padre de familia o par?

Al respecto es importante considerar que todo experiencia, incluyendo la del

trabajo, implica la referencia al mundo, una intencionalidad y una conciencia que remite al concepto fenomenológico de mundo vital, al mundo comunitario que contiene la coexistencia de otros y una intersubjetividad (Gadamer, 1991). Por eso, la construcción que el profesor de educación básica hace de su experiencia de trabajo, es producto del significado que le atribuya a su vivencia en el mundo de la vida cotidiana, el cual acepta como dado y es aceptado como dado por los otros, al respecto cito el siguiente relato:

“Mis compañeros fueron mis maestros en la práctica pedagógica, ellos me mostraron la forma en que debía actuar y el trato que debía dar a alumnos y padres de familia. Me enseñaron a ser como ellos, ¡y así lo hice! Ahora estoy consciente de que sus consejos no fueron los mejores, pues el aprendizaje y el respeto por los otros no era lo primordial. Lo importante radicaba en el control disciplinario del grupo, culminar los programas de estudio, terminarse varios cuadernos en cada asignatura, hacer un uso excesivo de los libros de texto y lograr el inmutismo en el aula” (RCMP).

En este fragmento, se expresa un acto ilocucionarios⁵² comunica como su actuar y sentir una vez que ingreso por el Servicio Profesional Docente a la institución escolar asignada, reconoce que asumió un conjunto de prácticas y reglas en su actuación cotidiana frente al grupo, que hizo olvidar sus saberes profesionales adquiridos en su formación inicial y adhiriéndose a la prácticas instituidos por sus compañeros que atenúan la operación de la profesionalidad impulsada desde la evaluación del desempeño docente.

Estos significados expresados están socialmente establecidos en la cotidianidad del mundo escolar e interiorizado por la socialización de un programa institucional, que le permiten actuar al profesor en un marco de coherencia en relación con los otros. Los consejos, las recomendaciones, las sugerencias son normas, formas de actuación para ser aceptados y reconocidos por la comunidad:

“Transcurrieron los días y algunos compañeros se me acercaron de “forma amistosa” para conocerme. La intención que tenían algunos era la de explicarme cómo funcionaba la dinámica de la escuela; otros tantos, en darme consejos sobre el trabajo con los alumnos,

⁵² Un acto ilocucionario realiza cuando un orador se basa en el contexto o en los conocimientos que comparte con su receptor, ya sean éstos lingüísticos o extralingüísticos y al confiar en la capacidad de inferir del receptor (Searle, 2015: 32)

pues consideraban que mi poca experiencia lo ameritaba. En distintos momentos, se me dijo: “No te ayudará de mucho lo que hayas aprendido en la escuela de la que vienes, la realidad que se vive en la primaria es distinta”, “ahora que llegas de nueva, ¡haz que te respeten, tú eres la que manda!”, “no dejes que te tomen la medida, ¡les das la mano y te toman el pie!”, “¡castígalos cuando sea necesario!”, “deja mucha tarea”, “trabaja con cuadernos y libros, no hagas tantos juegos”, “los papás son difíciles de manejar, ¡trata de no llamarlos!”. Ahí estaban ellos, mostrándome su apoyo, aunque ¡no eran todos!, había quienes ni siquiera me contestaban el saludo matinal de todos los días, tan sólo me ignoraban.

De cualquier modo, los compañeros que se mostraron “preocupados” por mí, me continuaron dando consejos que fluían uno tras otro, uno a la vez y, a veces, muchos a la vez. Parecía ser que la mayoría estaba en la disposición de enseñarle a la nueva maestra sus mejores estrategias de trabajo para que las reprodujera. Continuaban diciendo: “¡Sé seria, que no te vean sonreír!”, “estos niños no tienen mucho futuro, pero qué le vamos a hacer”, “pídeles que hagan resúmenes y cuestionarios, ¡son efectivos!”, “apóyate siempre en el libro de texto”. Puedo seguir citando más y más frases; sin embargo, lo que es importante resaltar es la forma en cómo esas palabras que me repetían se fueron impregnando en mi forma de ser y de percibir la docencia” (RCMP).

Estos significados objetivos se van instituyendo en la subjetividad de los profesores, como relaciones de poder que envuelven procesos de imposición ante aquellos que se incorporan al grupo profesional y a la comunidad.

De este modo, se va dando forma a la cultura institucional, entendida esta como:

“el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (Pérez, 2014: 127).

La cultura institucional no es producto solo de los significados objetivos que circulan en la cotidianidad de la escuela sino de acontecimientos que dan dirección a la política educativa que trazan los intercambios dentro de la institución. Por ello, sería incompleto este acercamiento a la experiencia y socialización de los profesores de educación básica, aludir a las relaciones entre docentes y docentes, padres de familia y docentes después de las reformas educativas del siglo XXI.

Con la Ley de Servicio Profesional Docente emergieron nuevas relaciones y ambientes laborales, se estaba desinstitucionalizando la experiencia del trabajo

de los profesores de educación básica que durante dos siglos se había mantenido, se impulsan la competencia y el profesionalismo frente a la vocación, veamos como fue vivenciado, esto por los profesores de educación básica:

“Con mi orden de presentación bajo el brazo recuerdo ese recibimiento en el primer centro de trabajo, Escuela Primaria Wilfrido Massieu turno vespertino, entramos las tres nuevas profesoras en medio de miradas y cuchicheos, los ya colegas no fueron amables, sus rostros parecían que estuviesen molestos, los profesores habían etiquetado a los nuevos docentes que se iban incorporado en los que habíamos entrado por Alianza (concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes) y los que el sindicato había ayudado para conseguir interinatos o bases sin presentar examen, nos habían clasificado entre si éramos normalistas o pedagogos, con esos argumentos nos hicieron las primeras preguntas, ni si quiera nos preguntaron nuestro nombre, la primera pregunta ¿eres de la Normal? ¿Vienes de Alianza o por parte del SNTE? Las respuestas ante esas interrogantes, sentenciaban su mirada y su trato asía los nuevos colegas.

Diferencias las que han creado en el colegiado docente un sinfín de estereotipos y por ende generan en la comunidad escolar ambientes de hostilidad, egoísmo y guerras de poder, perdiendo el sentido colaborativo entre pares, recordemos todas aquellas etiquetas o categorías, en las que nos han clasificado o en su momento hemos utilizado para aceptar o rechazar a nuestros compañeros de trabajo; los normalistas, los pedagogos, los licenciados, los nuevos, los experimentados, los que trabajan dos turnos, los que no trabajan un doble turno, los solteros, los que tienen ya una familia, los que se siguen preparando, los que han dejado un lado los cursos y la formación continua, los directivos, lo que están frente a grupo, etc. De ahí la aprobación, el rechazo y las alianzas que se viven en la aventura docente.

Una aventura de etiquetas, de rechazo, aceptación, querer sobrevivir en la cultura escolar nos lleva a seguir el camino ya trazado, con los años te conviertes en la copia fiel de la profesora del siglo XX, repitiendo las mismas prácticas, como una máquina que absorbe y reproduce al mismo profesor no importando el tiempo, el cambio, juego en el que todos entramos y somos partícipes, pareciera que los nuevos, los que llegan haciendo cosas diferentes a las ya legitimadas en aquella cultura escolar, como las metodologías de enseñanza diferentes a las autoritarias, son juzgados por sus colegas; *“ya te veré cuando tengas 20 años de servicio, cuando tengas hijos o un doble turno”*, los nuevos docentes son detectados como inexpertos, con la necesidad sobrante de lo ya establecido” (RGMP).

El Servicio Profesional Docente hizo visible la cotidianidad vivida en las escuelas, como se aprecia en el relato anterior, la lucha entre las jóvenes profesionistas de la educación con estudios de licenciatura egresados de las normales o de otras instituciones de Educación Superior y la vieja guardia magisterial que en 2008 (año en que ingresa la primera generación por Concurso de Oposición) su antigüedad laboral promedio era de 35 años de servicio por el reconocimiento de su origen e ingreso, cuestionaban el mecanismo por cual habían accedido a la plaza; lo que implicó fracturas internas entre los profesores se rechazo toda

posibilidad de intercambio, aprendizaje mutuo e intercambios de experiencias docentes para conformar una comunidad de práctica. No se aceptaba la diversidad como principio constitutivo del magisterio mexicano, se eclipsó la diferencia, la diversidad de formas de estar y ser de los docentes noveles. El clima laboral se enturbio, se etiqueta, se rechaza, se violenta y se aísla hay que no asume la cultura escolar; lo que hace difícil ubicar la “identidad docente” estable donde se siente la capacidad de acción común y de donde surjan diversos actos para el aprendizaje y la formación de los alumnos de educación básica.

La desconfianza, el pesimismo, el individualismo forma disfrazada de la soledad y el desamparo que viven los profesores hoy ante las exigencias administrativas que objetivan su ejercicio profesional de la enseñanza, el aprendizaje y la formación:

“Todos realizan su trabajo dentro de la escuela, aunque se consideraba que simplemente se fingía, ya que si las autoridades pedían el cambio de una calificación se hacía, aspecto que molestaba a los profesores, ya que, aún se tiene la idea que a partir del condicionamiento de obtener una baja o reprobatoria calificación se podría tener el control de los alumnos y por ende se les disciplinaria; pero debido al cambio e implementación de un plan de estudios para la educación básica, esas acciones ya no son permitidas, aspecto que nos pone en conflicto, si bien era consciente de la transformación curricular, el haber adoptado algunos malestares de mis compañeros, me lleva a pensar que condicionar las calificaciones para disciplinar es una buena estrategia, además los alumnos responden a ellas y eso quiere decir que son adecuadas, pero una parte pequeña de mi ser sabe que no se está actuando de una manera adecuada y que no se puede caer en la desesperanza. Las situaciones vividas nos lleva a encontramos en un “clima de desconfianza y culpabilidad, los cuales nos llegan a tener dispersos en nuestras actividades como docentes, dado que solo estamos preocupados por cumplir con los requisitos establecidos por las autoridades, padres de familias y *una evaluación poco formativa*”. (RNMS)

La intención de este relato como acto ilocucionario⁵³, es presentar a la práctica educativa del profesor de educación básica como un acto performativo “al poner el acento en la obligatoriedad de repetir las normas que son anteriores al sujeto y que no puede desechar voluntariamente” (Butler, 1998, 172). El profesor de educación básica vive dos realidades: la instituida por la Ley de Servicio Profesional Docente libre de corporativismos, conflictos y luchas, enmarcada en la

⁵³ Para Searle hay actos ilocucionarios de aseveración, se definen así por la intención del orador que expresa al receptor cómo son las cosas, mantiene una relación de correspondencia entre las palabras y la acción que describe. Su condición es de sinceridad que expresa el estado psicológico del que escribe.

imagen de la profesionalidad y compromiso que asegure la calidad educativa; la otra construida por una institucionalidad no acorde con las reformas del Siglo XXI, que limita su agencia en el aula.

En el mundo de la vida cotidiana hay acciones repetitivas por las que el sujeto actúa de forma rutinaria, sin dar oportunidad que él sujeto experimente el mundo escolar para reflexionar sobre lo que ya se sucedió y solo se puede interpretar pero no modificar, pero sobre lo que está por venir, nuestra experiencia y actos son posibles.

En este panorama y para finalizar este inciso, no hay que olvidar la modificación a la condición laboral de los profesores de educación básica y su huella en los lazos profesionales, al respecto una profesora de educación secundaria relata la siguiente:

“Ante mi ingenuidad, inexperiencia y poca sensibilidad por las cuestiones que estaban empezando a modificar la situación laboral de los docentes, continué trabajando con gran entusiasmo, estando más segura y satisfecha de haber logrado un lugar en el magisterio por méritos propios; sin embargo, lo que sí era evidente, pero no a mis ojos, fue que a “los maestros nuevos” se nos estaba arrebatando un derecho que costó mucho tiempo ganar a nuestros antecesores y que ahora se había perdido y nosotros no habíamos hecho nada por evitarlo, ¿o hacíamos el examen o nos quedábamos sin trabajo?, ¡no había de otra!, y bajo esta premisa, fue como terminé haciéndolo. En ese momento, ¡me sentí orgullosa de haberlo aprobado! No entendía del todo lo que ocurría ni mucho menos alcanzaba a ver todos los cambios que se avecinaban y que marcarían el rumbo de la educación del país y de la situación laboral de los profesores” (RCMP).

La huella que ha dejado la aplicación de la reforma educativa-laboral es profunda en el magisterio mexicano se ha debilitado la organización colectiva (sindical) producto de la división entre los profesores que impidió e impide poner en común la defensa de sus condiciones laborales, su sueldo, su seguridad en el empleo y la conformación de una asociación profesional que incida en los proyectos educativos y formativos de nuestro país, como lo expresa el relato citado.

3.3. El estar docente entre el malestar, el oficio y la vocación docente: ¿el fin de la vocación?

“(…) Hay cosas que no pueden decirse, pero esto que no puede decirse es lo que se tiene que escribir”
María Zambrano

Hoy el telón de fondo sobre, el que se desarrollo el trabajo docente de los profesores de educación básica, se constituye por una serie de cambios en sus condiciones laborales, su actuar pedagógico y su relación con padres de familia y alumnos. Un acercamiento más detallado a esto, enmarca el surgimiento de nuevas problemáticas, desafíos de trabajo y experiencias cotidianas que ponen en relieve sensaciones y emociones de los profesores que expresan su malestar docente e impactan en la configuración de su oficio y vocación.

Al respecto, cabe señalar las transformaciones que sufrió el sistema educativo en el último tercio del siglo XX y el primero del siglo XXI:

- a. El ingreso de otros profesionistas a la educación básica,
- b. la tensión entre profesión y vocación,
- c. la evaluación del desempeño docente como mecanismo para mostrar su desarrollo y desempeño profesional,
- d. el cambio en la morfología de los alumnos de educación básica: sus características sociales, valorativas y educativas.
- e. su relación con las reformas curriculares y sus desafíos pedagógicos.

La vivencia de estas modificaciones, ha mostrado “la distancia entre la imagen ideal que los maestros se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (Dubet y Duru- Bellat, 2000: 179). Esta realidad, de la que sólo se habla entre profesores y en los consejos técnicos que los obliga a reflexionar sobre su “pasión de enseñar”, sus dolores, sus medios, sus deseos y placeres lo que

implica entrar en su subjetividad, a pesar su descredito en las investigaciones sociales. El que no se aborde no implica que haya que excluirla de las investigaciones en torno a la experiencia docente para comprender la tesitura⁵⁴ de los profesores ante las demandas profesionales y burocráticas de su tarea, al solicitarles ocuparse de los procesos de aprendizaje de sus alumnos (intelectuales-afectivos), conocer los desarrollo disciplinarios y pedagógicos que los hagan competentes en su enseñanza, estar abierto a las demandas de los padres de familia y de la sociedad. Estas exigencias, se ligaron a las demandas institucionales y de política educativa de generalizar la figura del profesor un profesional de la educación con conocimiento pedagógico – didáctico que se definiría de forma diferente al profesor “con conocimiento práctico personal” asociado al oficio y a la vocación.

El profesor de educación básica surgió como un oficio corporativo en el México independiente, un gremio relativamente menor frente a otras organizaciones de profesionistas; el ejercicio profesional de la enseñanza se definió como un oficio, el profesor-maestro como el poseedor de procedimientos, saberes prácticos y técnicas que pondrá en acción ante situaciones diversas para lograr el aprendizaje escolar en sus alumnos-aprendices⁵⁵. Empero, en el oficio de enseñar, el maestro-profesor no sólo domina lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinario sino tiene cualidades morales, sociales y cívicas que lo impulsan a actuar como ejemplo moral y guía frente a sus alumnos. De este modo, ejercer el oficio de la enseñanza demanda a los maestros-profesores tener vocación, estar al servicio del otro-alumno para cumplir con las exigencias formativas y de instrucción del Estado. El oficio de enseñanza, “es un trabajo sobre los otros destinado a la formación/ transformación de las personas” (Alliaud, 2015: 320).

⁵⁴ Se emplea este concepto para hacer referencia al estado anímico o a la actitud que adopta el profesor respecto a los acontecimientos vividos.

⁵⁵ Por ejemplo, la organización de los grupos por edades, el diseño de instrumentos para calificar y evaluar los aprendizajes de los alumnos, la elección de los medios y materiales didácticos para el desarrollo de una lección.

En este sentido, es pertinente señalar que la vocación es una “inclinación nacida de lo íntimo de la naturaleza de una persona hacia determinada actividad” (Moliner, 2001.). El sentido epistemológico del término alude al concepto de profesión (...) el buen profesional ha de tener vocación, es decir, debe sentir inclinación hacia una tarea, oficio u ocupación. Es esa “llamada” que la persona siente como una forma de consigo y con el mundo” (Fuentes, 2001: 289). La vocación, así entendida la podemos definir como una acción que devela la propia identidad y el encuentro con los otros (Arendt, 1993). El oficio de enseñar es una actividad básicamente vocacional.

Por ello es importante, dar cuenta de las vivencias y escenarios vitales que experimentan los profesores de educación básica, pues los acontecimientos condicionan la forma en que actúan, en su compromiso, su responsabilidad y en su “pasión”. Al respecto uno de los relatos de una profesora de educación primaria señala:

“Ser profesor fue una decisión de hace mucho tiempo implicó la participación de diversas personas que han compartido conmigo una gran cantidad de experiencias, mis amigos, familia, profesores que mostraron la belleza y pureza de esta profesión. Mi actuar como profesor se ha ido definiendo en relación a las experiencias vividas, es verdad que egresas con una idea de lo que será la actuación del profesor en el aula, sin embargo, cuando estas en la escuela con los alumnos te confrontas con la realidad escolar que se vive a diario -” (RMPP).

A pesar de las mutaciones del programa institucional del subsistema de educación básica persiste en la memoria de los jóvenes profesores cierta gramática del oficio de enseñanza y de la vocación del maestro-profesor que lo ejerce; referido al núcleo duro del oficio el de regenerar, transformar a las mayorías en miembros de un estado-nación, crear un ciudadano que actúa en función de ciertas normas, pautas de comportamiento y hábitos; en ello radica su pureza y la belleza de la profesión se refiere a la fuerza simbólica que el maestro-profesor tiene como portador de hábitos, modales y cualidades tanto dentro y fuera de la escuela; que aún lo definen como un pilar fundamental en el proceso socializador y formativo.

Empero, este oficio ha mutado, en nuestro país aún no se resuelve la tensión entre los requerimientos de formación especializada que se evalúan para ingresar a la educación básica y la vocación como cualidad natural para ejercer la enseñanza articulada fuertemente a la idea de servicio que el maestro-profesor debe a la comunidad y sus alumnos, para esta no hay parámetro de evaluación y por lo tanto no es una condición para incorporarse a la enseñanza en este nivel.

La Ley de Servicio abrió a todo profesionista vinculado a la educación la posibilidad de ingresar como profesores en educación básica convirtiéndola en un espacio de encuentro de profesiones y profesionistas, su presencia no significa que desarrollen su trabajo con vocación, en este sentido resulta relevante citar la reflexión realizada por una profesora :

“Me resulta indignante escuchar a algunos profesores decir que se encuentran ahí porque la flexibilidad de horarios les permite desempeñarse en otro empleo a contra turno o porque es la única opción de empleo en el que hay goce de días económicos, vacaciones, horarios accesibles, entre algunas otras "ventajas" que logran identificar frente a otros empleos, terminan quejándose del sueldo que perciben, pues no es lo que merecen por sus años de estudio y su preparación, sin embargo, ser empleado federal es fructífero y alentador pues acarrea puntos extras a su currículum, además de que resulta ser un sitio de confort para alcanzar objetivos y metas a futuro. Lo anterior puede constatarse al intercambiar puntos de vista con una compañera docente con título en Pedagogía, quien menciona: “La Reforma Educativa me permitió el acceso a la docencia, yo jamás me hubiera imaginado dando clases frente a un grupo pero aquí estoy (...ríe), después de hacer el examen y a pesar de haber pensado que mis oportunidades de entrar eran pocas, logré quedarme; después me basificaron y me resultó cómodo el horario de la escuela, además escogí la más cercana a mi domicilio, ¡corrí con suerte!. A mí me hubiera gustado dar clases en grados superiores, prepa o universidad pero primero tengo que estudiar el posgrado” (RRPP)

¡Eh aquí!, el desplazamiento de la vocación por la “profesión”, no se preguntan si están hechos para el oficio de enseñar o si aguantan a los niños, “la vocación se convierte en profesión y la profesión es percibida como un modo de realización personal” (Dubet, 2007:53) es una profesión basada en el cálculo de costo-beneficio, ya no esta presente dimensión sagrada y la fuerza simbólica del oficio de enseñar. Son las determinaciones de orden económico que les hace acceder al ámbito público para asegurar un mínimo de seguridad material y laboral, por lo que resulta difícil enmarcarse en lo que llamamos vocación, ya que el trabajo es

un simple medio de subsistencia.

Hay otros cambios más profundos que los profesores de educación básica experimentan desde hace décadas: la masificación en las escuelas y el cambio en la morfología de la población escolar. Escenarios que cuestionan el ejercicio profesional de la enseñanza y el actuar de quienes la ejercen. Al respecto cabe citar lo siguiente:

“(...) pero estoy convencida de que la docencia es una profesión de riesgo. Con seguridad puedo anticipar que no me refiero a los hechos de violencia (que han cobrado notoriedad últimamente en nuestra sociedad), más bien ahondo en el hecho de que cuando entramos a la clase toda nuestra personalidad queda expuesta y convivimos al menos 6 horas con el pensamiento y los sentimientos de nuestros alumnos. Eso, ¡eso es riesgo!, ¿qué otro profesional corre a diario el riesgo de inventarse y reinventarse ante cada bloque o cada unidad temática, frente a tanta diversidad de miradas, emociones y subjetividades?”(RRPP)

¡Una profesión de riesgo!, pensar en el riesgo⁵⁶ tener presente las dinámicas propias de la sociedad moderna como la violencia , si adentramos en la semántica de riesgo implica pensar el futuro (s) y en su construcción, decir que la docencia es una “profesión de riesgo” es reconocer su potencial transformador de las rutinas y prácticas de enseñanza para dar respuesta a la emergencia a partir de la coordinación de acciones como se señala en el relato como tener en cuenta la composición heterogénea del aula, presencia de la diversidad, los contextos de riesgos en que viven los alumnos y la tareas de enseñanza que debe realizar para lograr el aprendizaje escolares.

Aquí hay otro sentido de vocación reemplazada por acción responsable y comprometida en la que tan importante es qué es lo que se hace, como quién es el receptor de su acción. Así pues, cuando se habla de vocación es preciso no perder de vista la experiencia como contacto con la “cosa” que instituyó el sentido y significado de la profesión. Ese contacto, de los profesores de educación

⁵⁶ Señala Jorge Galindo (1995) que el concepto de riesgo es una de las principales herramientas teóricas de las dispone la Sociología contemporánea para dar cuenta de las dinámicas propias de la sociedad moderna. Son dos los teóricos que han teorizado sobre ello: Ulrich Beck y Niklas Luhmann.

básica incluye: lo que se enseña, la normativa institucional en la que se enmarca su trabajo y su acción en el aula, en estas tres dimensiones se pone a prueba en el ejercicio del oficio de enseñar-vocación o bien en el ejercicio profesional de la enseñanza-vocación.

El oficio es difícil, las mutaciones en programa institucional de educación básica incrementó las dificultades del oficio del profesor (dominio del saber pedagógico-didáctico-disciplinar y su operación práctica, su sentido de servicio y ser ejemplo moral de sus alumnos) se ha aumentado la carga de trabajo, se han vuelto más exigentes y pesadas se tienen que resolver de forma individual (a pesar que en discurso es que debe trabajarse colegiadamente) y convencer a los todos los actores educativos de la validez y eficacia de su acción, bajo la justificación de ser un profesional de la educación. La subjetividad del profesor de educación básica esta impregnada de desgaste, agotamiento, decepción, soledad y añoranzas debido a la vivencia de roles y tareas en conflicto que origen el malestar docente, entendido como consecuencia de “un proceso genealógico que no ha permitido más que construir una figura con un modesto y frágil status” (Costa, 2007:70)

En este proceso genealógico, los acontecimientos más recientes que provocaron desprestigio, deterioro de su imagen social, incertidumbre laboral, tensión entre profesión/oficio, jerarquías internas y la composición fragmentada del magisterio fueron la aplicación de la reforma educativa (Ley de Servicio Profesional Docente y Evaluación del desempeño docente) y las reglas de operación y criterios para la regulación del proceso enseñanza y su evaluación. Al respecto veamos la reflexión de una joven profesora de secundaria:

“Todos realizan su trabajo dentro de la escuela, aunque se consideraba que simplemente se fingía, ya que si las autoridades pedían el cambio de una calificación se hacía, aspecto que molestaba a los profesores, ya que, aún se tiene la idea que a partir del condicionamiento de obtener una baja o reprobatoria calificación se podría tener el control de los alumnos y por ende se les disciplinaria; pero debido al cambio e implementación de un plan de estudios para la educación básica, esas acciones ya no son permitidas, aspecto que nos pone en conflicto, si bien era consciente de la transformación curricular, el haber adoptado algunos malestares de mis compañeros, me lleva a pensar que condicionar las calificaciones para disciplinar es una buena estrategia, además los alumnos responden a ellas y eso quiere decir que son adecuadas, pero una parte pequeña de mi ser sabe que no se está actuando de una manera adecuada y que no se puede caer en la desesperanza.

(...) solo estamos preocupados por cumplir con los requisitos establecidos por las autoridades, propiciándonos un *malestar profesional* por no confiar en nuestra capacidad como docente, emocional por el constante desprestigio mal que hemos estado sometidos y laboral porque ahora resulta que cualquier persona puede ser profesor denigrando nuestra profesión; anteriormente ser profesional de la educación era una profesión de enaltecimiento y de reconocimiento social, actualmente nos acusan de todo fracaso escolar”(RNPS)

El profesor para desarrollar su tarea necesita el dominio empírico de las reglas prácticas de la evaluación y la disciplina, centros de la matriz fundacional del oficio de enseñar o del ejercicio profesional de la enseñanza, cuando experimenta que ha dejado atrás su exclusividad en este terreno ante la demanda de los directivos de mantener la “*apariencia escolar de aprovechamiento y disciplina*”, se sienten frágiles, asumen una estrategia defensiva, nostálgica y orientada al pasado: “ *ser profesional de la educación era una profesión de enaltecimiento y reconocimiento social*” . El malestar docente de los profesores de educación básica se manifiesta en la sensación de vulnerabilidad y credibilidad de su *propia autoridad* en el aula, que le otorgaba una autoridad mínima para estar frente a un grupo e impartir clase y gozar de prestigio ante la sociedad y los padres de familia en escenarios complicadas como el referido en el relato.

Empero es en la experiencia cotidiana del aula en sus aspectos privados de la docencia (manejo de la disciplina, la evaluación, la organización de la enseñanza y el uso de estrategias y recursos de aprendizaje) y en el contacto cara y cara con el alumno donde el imaginario del oficio y vocación docente se sostiene y toma su significado más profundo(ético), al poner al descubierto la existe esa llamada interna, sobre todo cuando la adversidad y la vulnerabilidad es la principal características del otro (alumno) y su contexto:

“Conforme vamos interactuando a con los compañeros, algunos de los recibimientos fueron con gusto por ser parte del colectivo de la Secundaria 259, otros cuestionaban mi procedencia y especialidad y otros en definitiva dieron a conocer el concepto y constructo social de la escuela como “el basurero de la Pastora”, al escuchar la expresión surge la interrogante ¿Por qué le llaman así?, es por obvias razones, es la escuela que se dedica a recibir a todos los alumnos que son rechazados por las escuelas de alta demanda, los repetidores, los de mala conducta y los que posiblemente terminaran embarazadas o en el reclusorio, dado a las circunstancias socioeconómicas en las que viven los alumnos donde algunos tienen a su padre o madre dentro del reclusorio, la mayoría de ellos tienen padres jóvenes que acaso les llevan quince años de diferencia y otros sus padres se dedican a

vender dulces en los camiones; contemplando el panorama de vida de varios de los educandos, ya se les habíamos predicho su destino, no les vemos futuro ni esperanza; cada una de las descripciones parecía un balde de hielos que caían encima de mí, ya no quería estar en la escuela, era una tortura, ¿cómo me podría estar pasando esto?; pero dentro de tan malas referencias sobre la escuela y los alumnos, hubo una voz aguda de una maestra que dijo “maestro que se pare en un grupo de esta escuela, quiere decir que puede ser maestro en donde lo pongan”; gracias a esas palabras fue como todo miedo de estar frente algún grupo en la secundaria se desvaneció como un humo de una fogata” (RNPS)

La dimensión ética de la profesión educativa emerge como responsabilidad y compromiso hacia el otro, lo que exige del profesor de educación básica desdibujar el rostro dado por los contextos sociales adversos y las problemáticas que lo definen; se apela a la vocación y a la esencia del oficio de enseñar “*maestro que se pare en un grupo de esta escuela, quiere decir que puede ser maestro en donde lo pongan*”; el trabajo sobre sus alumnos en escenarios de marginalidad y pobreza cultural les compromete por los menos a *construir experiencias de aprendizaje y educativas* que no los ponga nuevamente en desventaja educativa y social. Provocar cambios en los otros, producir sujetos transformados en algo distinto a lo que eran. El profesor con vocación asume la responsabilidad de contener y retener a los alumnos cuya condición los hace frágiles en la competencia escolar y el mundo social; a pesar de que perciban a la escuela como “una isla de orden en un océano de ignorancia y desorden” (Dubet y Duru-Bellat, 2000:45).

La experiencia docente, su trayectoria laboral y formativa se convierten en dispositivos ante los desafíos que le permiten crear y recrear su actuar. Enseñar es decidir en contextos de cambio, fundada en la experiencia, en sus saberes iniciales y prácticos así como en el tacto pedagógico para enfrentar las necesidades y diferencias de sus alumnos, al respecto cabe citar lo siguiente:

“Realmente no recuerdo haber tenido en la licenciatura una clase de como enseñar a leer y escribir a una niña que cursará el cuarto grado y estuviera diagnosticada con retraso mental leve, tampoco existe un método que nos dice que pasos seguir para hablar por teléfono a los padres de los niños que faltan constantemente ¿qué les digo? ¿Cómo se los digo?” (RGPP)

Hay saberes, saberes de oficio, que se adquieren en la práctica, en las relaciones que se establecen con los alumnos, con los compañeros, con la institución, con lo que se enseña, pero fundamentalmente con nosotros mismos, es ese camino que hay que crear mientras se sigue; ese saber obrar que hace de la práctica un ámbito de actuación donde el saber teórico-pedagógico sirve solo para orientar la experiencia pero no resuelve ni anticipa mi encuentro con los otros ni lo que resulte de él.

Hay tensión entre los profesores de educación básica abiertos a experimentar experiencias y abrirse a lo que sucede para afrontar lo inesperado y aquellos que no es están en disposición de convertir su ejercicio profesional en una experiencia solo cumplen con los tiempos escolares para la enseñanza y la evaluación, conocen sobre la enseñanza, tienen conocimientos pero no los han transformados para enseñar, veamos como se expresa esta situación en el relato siguiente:

“Hoy día, resulta lastimoso mencionar: Soy maestro. Algunas personas optan por ser indiferentes a su profesión e inclusive desdeñan el término, las nuevas generaciones y recién egresados prefieren utilizar el título de "licenciados" pretendiendo con ello marcar una diferencia, el trabajo cooperativo no existe (...) existen relaciones de conveniencia y de conflicto, regidas por intereses personales y privilegiadas por el individualismo, sumadas al hecho de ir “a la velocidad de la luz” en cada acción que llevamos a cabo” (RRPP)

La pretendida reconfiguración de la imagen del profesor de educación básica por la reforma educativa del siglo XXI, como profesional de la enseñanza, se manifiesta progresivamente en el develamiento de sentimientos emergentes presentes en la disputa por el rol social entre profesores con licenciatura proveniente de las normales y con profesores universitarios con licenciaturas afines al campo educativo lesionando el tejido interno de las escuelas y del gremio en pos de la regeneración del grupo profesional para ser legitimado a partir de su nuevo estatus profesional.

Los acontecimiento que modifican la experiencia docente son indeterminables, entre ellos están las demandas que la escuela hace al profesor educación básica

para: que enseñe propiciando la participación de los alumnos en su propia aprendizaje, contenga el conflicto al interior y cuide la convivencia, proteja los derechos de los niños, amplíe la participación social y acompañe a los padres de familia en el trayecto formativo de sus hijos, veamos como la experiencia de los profesores en relación al acompañamiento a los padres de familia:

“Otras diferencias que vivimos son las nuevas formas de relación con los padres y madres de familia, ya no somos aquellos a los que los ciudadanos respetaban y admiraban, estamos muy lejos de esa imagen porque hace ya casi una década, se observa una campaña de los medios de comunicación, para presentar a los maestros y maestras como personas que solo cometemos errores, obstaculizamos el tráfico (...). Realmente ahora enfrentamos nuevos peligros, los padres de familia levantan Actas Ministeriales contra docentes y directivos para después acercarse secretamente para extorsionarlos ofreciendo retirar las acusaciones a cambio de una cantidad de dinero. La relación con padres de familia también se ve afectada por las reglas institucionales, ahora éstas no los obligan a nada, no hay un reglamento escolar claro. Ser maestro ahora es muy peligroso, porque implica ser etiquetado, amenazado y pobre” (RCDP).

En el mismo sentido cito otro relato:

“Actualmente ejercer la profesión ha sido complicado, en mis primeros años sucedieron situaciones de conflicto con los padres de familia, se quejaban en la dirección sobre las actividades que hacía, por la cantidad de tarea que dejaba, por el material que ocupaba y cómo debería solucionar los conflictos entre los alumnos, con todo lo anterior y algunas llamadas de atención por parte de mis autoridades me fueron mostrando una forma de evitar los peligros de ser señalado como un “mal profesor”, comencé a dejar mucha tarea, a llamar la atención a quien no hacía caso, mandar citatorios, aprendí que la comunicación es vital para poder avanzar hacia los objetivos planteados, entendí que algunos padres prefieren no ser molestados con ningún asunto relacionado con su hijo, también están aquellos que se preocupan en exceso y se deben atender de forma inmediata dándoles la razón de todo. Situaciones que fueron definiendo mi ser docente y dando vida a prácticas rutinarias de dar clase” (RMPP)

A las dificultades profesionales se suma una profunda decepción en torno al rol que los padres de familia han jugado desde la implementación de los consejos de participación social, abandonaron su papel de aliados de los profesores en la compleja tarea de enseñanza y formación; censuran y cuestiona su desempeño responsabilizan al profesor del logro escolar de sus hijos, exigen la permeancia de cierta gramática o núcleo duro de prácticas y reglas en torno a la enseñanza como lo expresa el relato anterior “dejar mucha tarea y disciplinar” para ser buen maestro. Los profesores son presa de las demandas y exigencias de los padres de familia para evadir la responsabilidad que tienen en la educación y formación de

sus hijos, situación que los ha puesto en la zona del limbo, son débiles ante el actuar de este actor educativo.

Se suma a esto, las circunstancias críticas que viven los profesores en su vocación y profesión docente, debido a cambios que introdujeron las reformas educativas, en materia de normatividad y legalidad para mantenerla como una profesión de estado⁵⁷ y moldearlos según las exigencias del sistema educativo a través de dos procesos: el primero de ellos es el ya referido Concurso de Oposición y el segunda la Evaluación docente. Ambos reformularon la relación del profesor con su propia tarea, significó para ellos vivir su profesión con todas sus consecuencias, al respecto cito el siguiente relato:

“Aunado a las inquietudes de la escuela se presenta un nuevo acontecimiento, “la evaluación docente”, una situación que está generando una temor e incertidumbre incluso miedo a perder nuestro trabajo (...) los profesores debemos realizar de forma constante una evaluación que dé cuenta de la calidad del servicio que impartimos en las aulas, este ciclo escolar (2017-2018) fui seleccionada para realizar este proceso, se evaluarán mis fortalezas y debilidades, habrá una categoría que me definirá como profesor, “ser idóneo” dos palabras que generan ansiedad y frustración, una evaluación para revisar la calidad del servicio brindado a los estudiantes. Y en los resultados de este ejercicios las etiquetas son puestas en mí, la evaluación clasifica a los “buenos maestros” de los “malos maestros”, nos muestra de forma pública todas las debilidades que poseemos (...) ahora existe una definición de lo que implica ser un docente y a través de los resultados de la evaluación se determinará el tipo de profesor que soy y las carencias o fortalezcas que he adquirido a través de la práctica pedagógica” (RMPP).

La evaluación del desempeño docente se convirtió en un mecanismo eficaz de socialización del nuevo orden laboral y manifestación de profesionalidad, se interiorizo como algo dado, ante el riesgo de perder el empleo y ser clasificados como males profesionistas, no hubo resistencia activa, el temor los paralizó y la regla se aceptó.

⁵⁷ Se mantiene como el principal empleador de los profesores, pero modifíco las normas que definen derechos, obligaciones, recompensas, sanciones y perfiles en espera de la transformación subjetiva de los nuevos ocupantes, los profesores de educación básica que se exprese en el cambio de prácticas, en los modo de hacer las cosas en el aula, de esta manera transformar los principios estructuradores del oficio.

En definitiva, la experiencia de los profesores ante los acontecimientos que lo configuran, le permitirán hallar o reafirma su vocación, asumir el compromiso que tienen con aquellos que reciben su acción educativa; la vocación, por tanto no es algo estático, es más bien un punto de partida en un camino siempre inacabado.

“La docencia implica más que el tener un grupo y pararte frente a los alumnos a “enseñar”, no me funcionan seis horas de escuela si no logré nada en mis alumnos, aprovechar cada momento conocerlos y mantener viva la curiosidad, es una función primordial en la tarea educativa. Es preciso dar un paso atrás y reflexionar sobre este actuar que se hace cotidianamente (...) hay que entender, comprender y convivir con el otro no es sencillo, pero es algo que debe hacerse, es importante modificar las formas de pensar e ir abandonando prácticas.”(RMPP).

La concepción de la enseñanza como oficio-vocación, persiste y se resiste a los cambios, se conserva en la memoria de los profesores producto de lo que se vivo en su propia escolaridad. En palabras de la profesora del relato anterior no basta con saber que enseñar, saber enseñar sino modificamos la subjetividad y creamos un sujeto diferente al que era cuando lo conoció.

Hay que reconocer el desajuste que produjo la nueva legislación educativa, definió nuevas funciones de la escuela, el perfil y las condiciones de trabajo de los profesores se incrementaron los niveles de exigencia para el ejercicio profesional de la enseñan sin su correspondiente mejoramiento salarial y reconocimiento social, estos desfases se expresaron en un malestar creciente en la subjetividad del profesor y los principios estructurados de la profesión.

“ Desde la década de los años 90 las reformas educativas reportaban “ nuevas demandas hacia los docentes, básicamente el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento de las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos “(Cornejo, 2007: 77)

De este modo, desde hace 29 años los profesores experimentan malestar, ante la violencia en las instituciones escolares, la falta de recursos materiales y

condiciones de trabajo, la acumulación de exigencias sobre el profesor, la modificación de los agentes de socialización, el contexto social y el cambio de los objetivos de enseñanza. Deben hacer de todo, para que la escuela funcione y los niños aprendan, pacto de sacrificio que el profesor pagara con su fatiga y el enfrentamiento constante entre los deseos de un profesor con vocación y lo que la sociedad espera de su tarea.

Los profesores de educación básica son capaces de producir acciones singulares a pesar de la normativa y las circunstancias que viven ponen a prueba su autonomía y libertad en el orden escolar y laboral impuesto por la reforma educativa con la que inició el siglo XXI. En sus relatos dan cuenta de sí mismo, en ellos hay añoranza por el pasado y la tradición, nostalgia por el valor dado a su labor formativa reducida a la tarea de un coaching que monitorea el desarrollo de competencias y ciudadanos “flexibles”; pesar por el deterioro de su imagen ante la sociedad que lo culpa de la crisis del sistema educativo.

La condensación de acontecimientos que han vivido no le permite definirse a sí mismos, decir quienes son y cuál es su *imagen a partir de lo que hacen*; el declive de la institución escolar, de su socialización institucional, de sus códigos y reglas ha provocado en ellos incertidumbre y soledad al imperar en este escenario el rechazo a la diversidad (mixtura) dentro de su propia gremio, el individualismo y la competencia fomentado por la evaluación de desempeño docente y el concurso de oposición para el ingreso, permanencia y promoción. De este modo, la práctica educativa (esencia de la experiencia docente) es el fundamento del mundo escolar, se hace visible cuando actúa, enseñanza y procede en el aula para lograr los contenidos escolares y cumplir con su función formativa en tiempos de la diversidad. En la práctica educativa se tensiona y fusiona lo pedagógico y lo didáctico, el saber práctico y el saber profesional, lo instituido por la eficiencia y lo novedoso; por ello, es necesario recuperar en los relatos de los profesores de educación básica su práctica educativa para visualizar las líneas de continuidad y ruptura ante los imperativos de la reforma educativa que inicia con el siglo XXI. El siguiente capítulo tiene como intención dar cuenta de estas prácticas educativas

presentes en los relatos de experiencia docente de los profesores de educación básica que participaron en esta investigación.

Capítulo IV: Diacronía y sincronía en las prácticas educativas en tiempos de la diversidad. ¿Continuidad o ruptura?

La experiencia y la memoria personal - social están fuertemente articuladas no sólo por las ideas y concepciones internalizadas sino también por las instituciones y la cultura que ayuda a inculcarlas. El recuerdo, conforma “esquemas de memoria” que da preponderancia a ciertas prácticas y actuaciones:

“Se encuentran (el recuerdo) bajo el control de una “actitud” afectiva. Cualquier tendencia conflictiva capaz de alterar el equilibrio individual o amenazar la vida social es igualmente capaz de desestabilizar la organización de la memoria. Es como si la unidad de afecto (en contraste con el conflicto) fuese una condición para la esquematización económica de la memoria. El recuerdo es, entonces, una construcción efectuada en gran medida sobre la base de esta actitud, y su efecto general es el de una justificación de la actitud” (Brunner, 2018: 73-74)

Ir a los recuerdos sirve para justificar una actitud, un hacer o un estar, frente a cambios incesantes que alteran el contexto, los sistemas de creencia y deseos que me hicieron y se internalizaron; pero no siempre es así, deslizar al pasado para reconstruirlo a partir de mis lugares o esquemas de memoria hace que el sujeto proporcione detalles, mecanismos y procesos por lo que actúa así en búsqueda de resultados (efectividad de su acción) ante la mirada vigilante de otros actores.

Los profesores de educación básica que tomaron parte en esta investigación, bucearon en sus recuerdos, dialogaron con el pasado, para traer al presente su biografía escolar, sus trayectoria formativa y laboral, sus prácticas educativas y sus encuentros con la diversidad que le ayudaran a comprender su *saber hacer*, que ejerce una presión sutil pero continúan en su presente, que se caracteriza por la implementación de la reforma educativa del siglo XXI. Sus recuerdos organizan su relato y dan sentido a su narrativa (interpreta su acción) van tejiendo la trama y los tropos (metáfora, metonimia, implicación) para conciliar lo singular y lo habitual en su práctica educativa en tiempos de la diversidad. Develando la permanencia de lo diacrónico en las formas de enseñanza y su deseo por romper con ellas para

cumplir con la función social y educativa que los implica como profesores de educación básica.

4.1. La práctica educativa en tiempos de la diversidad.

“El acto de educar debe tener un sujeto de enseñanza y un sujeto de aprendizaje, construir situaciones educativas, en un espacio pedagógico que pese a las vicisitudes que contenga podemos crear un ambiente favorable y el otro factor es el tiempo pedagógico utilizarlo de forma eficaz”

Paulo Freire, El grito manso.

El objetivo de este apartado, es comprender los sentidos que los profesores de educación básica producen en su actuación educativa al explorar sus creencias, sus saberes acerca de la enseñanza, la educación, la espesura de su lenguaje, sus modos de pensar y actuaciones que muestran adhesión o alejamiento a la nueva cultura profesional⁵⁸ en relación a la diversidad y la inclusión que se instituyó en la reforma educativa del siglo XXI.

El énfasis en el profesor y en sus prácticas educativas permitirá conocer las fuerzas que operan en la profundidad de sus actuaciones y en las decisiones que toma en el proceso de enseñanza y aprendizaje; dichas fuerzas están relacionadas con un sistema propio de creencias y saberes que le permite afrontar la complejidad de su trabajo. Antes de continuar, es necesario establecer la relación y los débiles límites conceptuales entre práctica pedagógica y educativa, ya que en este capítulo se transitará entre ellos, para dar cuenta del ejercicio profesional de los profesores que va del deseo a la prescripción.

Ambas nociones obedecen a la constitución y trayectoria de la Pedagogía, como ciencia o como disciplina que estudia e investiga el fenómeno educativo, su diferenciación obedece:

⁵⁸ Aquí el capital profesional se define desde lo propuesto por Hargreaves en su libro “Transformando la educación a través del capital profesional” como los elementos críticos de los que requiere para crear una elevada calidad y rendimiento en el ejercicio de todas las profesiones, incluyendo la enseñanza.

- a. Al carácter proyectivo (utópico-deseo) de la práctica pedagógica y la intención prescriptiva de la educativa.
- b. La práctica educativa en su sentido restringido se encarga de la enseñanza, de sus métodos, estrategias, recursos y formas de actuación del profesor ante un currículo, sentido asignado en las narrativas educativas anglosajonas.
- c. En cambio, la práctica pedagógica en un sentido amplio implica la proyección de concepciones en torno a la educación (finalidad y fines), a la formación del hombre en un contexto histórico, a la sociedad en la que vive y vivirá el hombre que proyecta, a los conocimientos, valores y aptitudes que debe poseer el hombre para vivir en sociedad. Sin que señale ¿el cómo enseñar?, concepción propia de las narrativas educativas alemanas.

En principio, si consideramos los puntos señalados anteriormente ambas nociones son inconmensurables; sin embargo el tratamiento actual de ellas, confunden al más experto lector al desvanecerse las fronteras entre ambos conceptos. En la literatura especializada en práctica educativa se dibuja un cambio profundo en el contenido de esta noción, veamos al respecto los planteamientos reciente:

- a. La práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente que sólo puede hacer inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácticos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias profesionales (Car, 1996:65).
- b. La práctica educativa es, en cuanto constructo teórico, una serie de acciones reflexivas articuladas e intencionalmente formativas. La práctica educativa está conformada por una serie de acciones transformadoras en relación, la lógica de esta relación y lo que produce está determinado por el significado o conjunto de significados del educador (Sañudo, 2006: 26).

- c. La práctica educativa es el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos (García, 2008,3)

La noción de práctica educativa no se constriñe al carácter prescriptivo dado por la narrativa anglosajona, amplía su radio de acción al incluir al significado o conjunto de significados que el profesor produce durante el desarrollo de su acción educativa.

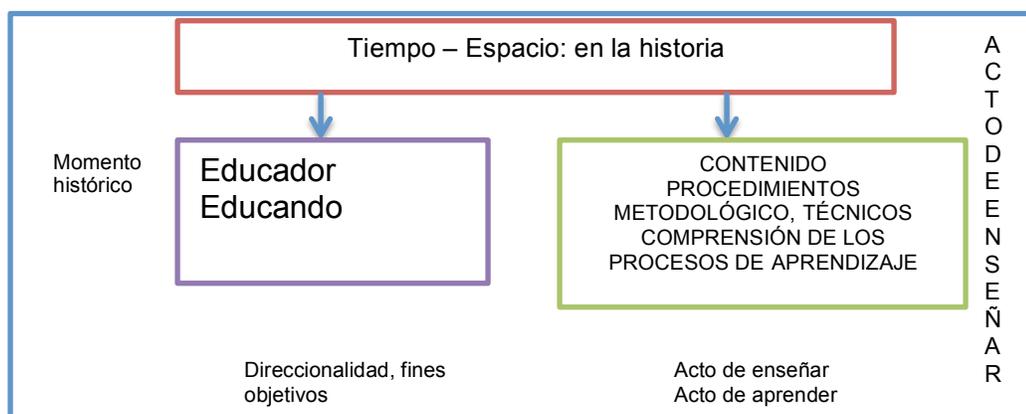
“La práctica educativa se convierte en estructura significativa que se desarrolla y se va creando no sólo en cada conjunto de acciones educativas, sino en la interrelación de sus constitutivos. La forma en que se hace la práctica educativa, en que se organizan la articulación de los conjuntos de acciones y las acciones entre sí, corresponde a una forma específica de significarla. La transformación de la práctica implica entonces la transformación cualitativa del significado” (Sañudo, 2006: 32).

La práctica educativa, es entonces proactiva y no prescriptiva, la experiencia dota al profesor de ciertos saberes que le permiten seleccionar las acciones a seguir en el aula, la elección está determinada por significaciones construidas sobre lo que es lo educativo. La práctica educativa así vista está compuesta por sistemas de lógicas de acción y significados, que se construyen en diferentes planos: el de la intencionalidad (sistemas de creencias, valores, normas, supuestos en torno a la enseñanza), la interpretación (redefinición de la su acción y el acontecimiento) y el histórico (condiciones institucionales que la regulan).

Recordemos el planteamiento de Paulo Freire al respecto la práctica educativa “es una cierta forma de acción que se da en el tiempo, en un cierto tiempo del tiempo, y en un cierto espacio; (...) la práctica educativa se da en la historia y no fuera de ella, implica una serie de consecuencias para el educador o educadora y para quienes teorizan la educación (Freire, 1990, 30). El espacio hace referencia a un sitio concreto, al contexto en el que se lleva a cabo la práctica educativa; “el tiempo alude a lo que está pasando, al ritmo temporal de la historia a lo que se construye y construyen al futuro”: (Semema, 1990:31)

Los elementos que la constituyen son un educador, un educando, un contenido, los procedimientos metodológicos, técnicos con los cuales nos acercamos a los contenidos, la comprensión de los procesos de aprendizaje (Gráfico No.5).

Gráfico No.5.
Elementos que constituyen la práctica educativa



Fuente: Paulo Freire. La pedagogía de la autonomía.
Elaboración propia.

La práctica educativa se inserta en un momento histórico, social y político que determina su dirección a determinados objetivos y finalidades, la práctica es directiva, pero siempre va más allá dice Freire “ una práctica que transita de un tiempo hacia ciertos sueños. De ahí también el aspecto utópico de la práctica educativa” (Freire, 1990: 98). Por lo tanto, está conformada por ámbitos de acción que le dan dirección y potencialidad, para comprenderla hay que conocer su experiencia y los significados⁵⁹ construidos.

Por consiguiente, la experiencia es un saber basado en la organización de la percepción y sedimentado en la memoria; la experiencia docente esta impregnada de saber o propiamente de “saber enseñar en acción” que “supone un conjunto de saberes y, por tanto un conjunto de competencias diferenciadas. Para enseñar, el

⁵⁹ Defino al significado como producto de la interacción con el mundo, es decir, con la realidad en que vive, el sujeto interpreta su mundo inmediato (...) por medio del significado; habla de él y se refiere a él por el significado(...) tiene una doble naturaleza semántica y comunicativa, la cual al desdoblarse, permite una interacción del sujeto consigo mismo, lo que constituye la conciencia (Sañudo, 2016:44)

profesor debe ser capaz de asimilar una tradición pedagógica que se manifiesta a través de hábitos, rutinas y trucos del oficio; poseer una competencia cultural procedente de la cultura común” (Tardif, 2010 : 130). Veamos como se va conformando la experiencia docente de los profesores que por primera vez ingresan al mundo escolar:

“¿Cómo aprendemos a enseñar?, ¿cómo aprendemos a ser profesores? Tenemos que hacer uso de la memoria (...) traer los recuerdos de cuando fui alumno en esos primeros años en la educación básica. Memorizando! (...) cuando ingresamos al primer grado de primaria la mayoría fuimos producto de un proceso de alfabetización basado en carretillas; sentados de manera individual llenábamos las hojas del cuaderno con sílabas, “mi-me-mi-mo-mu”, planas de esas letras que parecían interminables, convirtiéndose en un castigo para quienes comenzábamos la educación básica, posteriormente al ya tener memorizadas las diversas silabas, la maestra pedía que uniéramos dos de esas silabas, así se formaría una pequeña palabra que a su vez formaría una oración: “Ema ama a su mamá”, así aprendimos y hemos seguido aprendiendo a leer y a escribir.

Sin duda alguna los profesores hemos visto que la estrategia más funcional y efectiva, es la memorización y repetición, ya que no sólo se utiliza para el aprendizaje de la lecto-escritura, cuantas veces no hemos escuchado: “¡copien el resumen del libro!”, “¡vamos a repetir la tabla del 7!”, actividades muy comunes en el salón de clase, que se hacen de manera mecanizada, por lo que tendríamos que preguntarnos ¿qué tan exitoso resulta el aprendizaje? ¿Qué habilidades se desarrollan?, recuerdo que fue hasta segundo año de secundaria que tome conciencia de la multiplicación, cuando me preguntaron “¿Qué es una multiplicación?” me da pena decirlo, pero no lo sabía, “¡si tan sólo me hubiesen ver dicho que era una suma repetida, no hubiera ver visto con tanto desagrado la asignatura de matemáticas!” y es que a cuantos no nos pasa que solo repetimos sin saber que repetimos” (RGPP).

En el relato de la experiencia docente se manifiestan las huellas del que narra, simplemente las cuenta, acude a su memoria para regular, fortalecer o modificar sus prácticas. Traen al presente lo que experimentó en su historia escolar para “poder enseñar en el presente, activa y actualiza el pasado” (Cruz, 1986: 20), “a la memoria y a los recuerdos que hacen nuestra experiencia que nos “enfrenta a la continuidad a la permanencia de lo real” (Cruz, 1986: 23). Los maestros apelan a su propia biografía escolar, aprendiendo por ensayo y error, en soledad en la medida que enseña.

Lo anterior no significa que la práctica educativa no se ubique en un tiempo y espacio específico, al contexto en que se desarrolla pero ¿qué papel juegan los

saberes arraigados en la memoria? ¿Basta con ellos para dar respuesta a las reformas curriculares que exigen nuevos saberes docentes para atender a la diversidad y hacer del alumno el centro del aprendizaje? Sería ingenuo pensar que los profesores sólo actúan por lo aprendido cuando eran estudiantes, ignoraríamos la formación profesional recibida en la normales, en la universidad pedagógica o en otras universidades públicas en las que obtienen saberes pedagógicos y didácticos que proporcionan concepciones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, técnicas y modos de actuar en el aula orientados por tradiciones pedagógicas y de psicología educativa en las que subyace una idea de formación. Además de disciplinarios, los segundos están ligadas a las diferentes disciplinas o campos de conocimiento que definen el currículo.

Por lo tanto, saberes docentes son producto de una amalgama de conocimientos procedentes de la formación profesional inicial y continua que recibieron en instituciones formadoras y de los saberes experienciales. Cito al respecto, un fragmento más del relato de la joven profesora de educación primaria:

“Después de estar presente en la semana de cursos intensivos del Consejo Técnico Escolar y pasar por los constantes filtros de clasificación en los que los profesores nos habían sometido con sus múltiples interrogantes, el día del encuentro había llegado y para el cual nos habríamos preparado no sólo durante cuatro años en la Normal, sino que ahora tendríamos que hacer uso de todos esos saberes disciplinarios, los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc. que durante nuestra trayectoria escolar habíamos construido, realmente eso pensaba, mientras caminaba por las calles anchas y frías que me llevarían a mí tan anhelado empleo, para ser honesta me cubría una angustia el no poder recordar con precisión todos los temas que me habían enseñado mis profesores.

En el primer año de inserción magisterial puse (...) las actividades de integración aprendidas en la Normal y recordaba claramente a un profesor de la Benemérita, que decía “¡dar la palabra al niño”, ellos ya tienen conocimientos, solo hay que ayudar a reconstruir y reorganizar!”, en mi diagnóstico concluía que hacía falta que participaran más, el silencio hacía del salón un lugar fúnebre, actuaban con inseguridad, tenían iniciativa pero esperaban cada instrucción que diera el maestro ¿realmente necesitaban disciplina? ¿Qué necesitaban?“(RGPP).

En el primer acercamiento a la práctica educativa, el profesor de educación básica busca desesperadamente en su repertorio de conocimientos pedagógicos y didácticos aprendidos durante su formación inicial para encontrar la forma apropiada para transmitir los contenidos y habilidades escolares e interactuar con

su grupo; que les permitiera romper con la rutina y las formas legítimas de saber hacer en el aula que se han resistido al cambio.

Los profesores enfrentan cotidianamente retos que movilizan sus saberes, afrontan nuevas condiciones sociales y modelos curriculares que exigen de ellos dominar, integrar y movilizar tales saberes. Tal fue el caso de los profesores de educación básica con la Reforma Integral de la Educación que modifica el modelo curricular de 1993⁶⁰ e introdujo el currículo basado en competencias en 2004 para preescolar, en 2008 para educación secundaria y para educación primaria en 2011, implicó que los saberes pedagógicos, curriculares, disciplinarios y experienciales que los profesores de estos tres niveles educativos fuesen cuestionados por el discurso impuesto por la política educativa del gobierno mexicano a tono con la tendencia internacional. Se exigió modificar los modos de hacer en el aula, su enseñanza, al respecto cito los siguientes:

“Centrados en los contenidos la mayoría de los profesores realizamos y organizamos la planeación y las clases, como una herencia y una forma de legitimación del aprendizaje: “¡enseña por tema y contenido, y veras como los niños si aprenden!”, “¡eso de los proyectos es una pérdida de tiempo y los niños ni aprenden nada!”, acaso ¿el plan y programa 2011 no marcaba el trabajo por proyectos? Si, efectivamente, la RIEB (Reforma Integración de la Educación Básica en México) hablaba de romper con el esquema de la fragmentación, pero ¿Cómo derrumbar una cultura escolar tan consolidada? Por lo contrario pareciera que las viejas prácticas son un contagio y una respuesta a cómo ser profesor, eso que nos transmiten cuando llegamos los recién graduados de la Normal o la Universidad, esas formas de enseñar que recomendamos a quienes piensan que existe otra forma de aprender” (RGPP)

La reforma integral de la educación exigió de los profesores de educación básica modificar sus prácticas pedagógicas para cumplir con los nuevos programas escolares, sus objetivos, contenidos y métodos, en ellos había un gran desconcierto e incertidumbre, cito lo siguiente:

“LOS maestros tuvimos que hacer un replanteamiento de nuestras prácticas pedagógicas y lograr su aplicación cabalmente. Han pasado cerca de siete años desde que se originaron; sin embargo, es importante cuestionarse ¿qué tanto se conoce y se llevan a cabo? Desde antes del 2011, comenzaron a salir a la luz variedad de cursos y diplomados impartidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y distintas instituciones para dar a conocer en

⁶⁰ El modelo curricular de 1993

qué consistiría la RIEB y los docentes tuvieran conocimiento de este nuevo currículum, su fundamento, estructura y aplicación; era necesario que estuvieran preparados para los cambios que estaban a punto de impactar en las escuelas. En los Centros de Maestros, en ese entonces del Distrito Federal, aparecieron nuevas propuestas de profesionalización al respecto del tema.

Fue el interés que tuve por conocer acerca de la RIEB lo que me orilló a participar de algunos diplomados. Éstos, a nivel primaria, se organizaron por ciclos escolares: un diplomado para profesores de primero y segundo grado; otro para profesores de tercero y cuarto grado y; uno más, para los profesores de quinto y sexto grado. La duración de cada uno fue de un año. Logré mi inscripción en los dos primeros. Deseaba entender la forma en que se conformarían los nuevos programas de estudio y los libros de texto, tener noción sobre sus bases y sus fines.

Mi intención era aplicar en el aula todo lo aprendido y dar una buena orientación a mis prácticas pedagógicas, de forma que los beneficiados fueran mis alumnos y, por qué no, también mis compañeros maestros al compartir con ellos información al respecto. Desafortunadamente, ¡todo resultó un fiasco! Los asesores que dirigían los diplomados no disponían del conocimiento de la esencia misma de la Reforma ni mucho menos de la conformación de los nuevos programas de estudio. Así fue mi paso por dos diplomados de la RIEB, con la esperanza de que el módulo subsecuente fuera mejor que el previo (cada diplomado estaba conformado por tres módulos). Lamentablemente, ¡no fue así! El consuelo que me quedó fue que al menos tenía en mente algunos términos y formas distintas de mirar el currículum a las de inicio. Mi participación en estos diplomados también me había dejado el interés de continuar revisando un poco más acerca de estos nuevos cambios. Di lectura a algunos de los materiales que encontraba dispuestos en línea, pero sobre todo, a mi propio programa de estudio para intentar clarificar ciertas ideas” (RCPD).

Aún recuerdo, mi participación como multiplicador del Diplomado de la Reforma Integral de Educación Básica, que fungió como estrategia de difusión con tintes formativos a nivel nacional bajo la dirección de un grupo de académicos de la Facultad de Ciencias que habían participado en el diseño de los planes y programas de educación primaria; convocaron a la Universidad Pedagógica y a profesores de matemáticas de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM como responsables del Diplomado que “informaría y formaría” al Grupo Nacional de directores, asesores técnico pedagógico y profesores que en cascada reproducirían en sus estados, zonas escolares y escuela los cambios curriculares y pedagógicos que caracterizaban a la Reforma Integral de la Educación Básica.

El contenido del Diplomado versaba en la organización por ciclos de la educación básica, la agrupación de disciplinas en campos formativos, el enfoque didáctico de cada una de las asignaturas en el que se delimitaba lo que debe enseñarse y

cómo; los contenidos básicos comunes que todo alumno que egresara de la educación debe poseer; la incorporación de nuevas temáticas y disciplinas y el punto más controvertido para el profesor de educación básica acostumbrado a los contenidos, los aprendizajes esperados ¿no existían como tales temas o contenidos a desarrollar en cada bloque!.

La confusión, la desconfianza y la resistencia se hicieron presentes, los profesores asistentes comparaban constantemente la reforma curricular de 1993 con la que se presentaba; cuestionaron el modelo educativo basado en competencia y el enfoque didáctico y disciplinar que acompañaba a cada campo formativo; pero se iban apropiando del nuevo lenguaje mostrando interés por poner en práctica el proyecto educativo impulsado por la reforma.

Sin embargo, los esfuerzos no fueron suficientes, no se cumplió el propósito formativo solo quedó en el plano informativo, sobre la marcha la mayoría de los replicadores presentaban sin un ejercicio reflexivo los componentes básicos de la reforma. Se repitió hasta el cansancio que el centro del aprendizaje era el alumno y el maestro un mediador, sin profundizar en las estrategias de aprendizaje a las que podía acudir. Se puso un especial énfasis en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y en su enfoque didáctico (razonamiento matemático y la resolución de problemas) pues era una área de oportunidad para la propuesta curricular impulsada. Los profesores de la Escuela Preparatoria fueron encargados de informar sobre el nuevo enfoque de este campo formativo, pero su escaso conocimiento de la educación básica los llevó al fracaso y cuestionamiento público.

Lo único que llegó a los maestros, como lo expresa el relato anterior fue información que no permitió comparar, reflexionar y cuestionar sus prácticas y rutinas pedagógicas. Hubo resistencia al cambio, las tensiones no se hicieron esperar entre los profesores interesados en operar la reforma curricular aún con tropiezos y aquellos que emplean sólo el lenguaje pero reproducción las formas dominantes de transmisión de contenidos y habilidades escolares. Al respecto cito, el siguiente fragmento:

“Desde mi formación como docente, surgieron los primeros errores en cuanto a la visión que se debía tener de los programas de estudio, pues desde ese instante había comenzado a construir conceptos y metodologías erróneas de trabajo (...) por ejemplo, hacía mis planificaciones con el programa previo (1993) o con apoyo de los libros de texto, abriéndose así un abismo entre lo nuevo y las viejas prácticas y formas de trabajo. Nos preguntábamos entre sí: “¿En qué aprendizaje esperado vas?”; en todo caso, refieren: “¿En qué tema vas?”; y se escuchan respuestas que aseveran el avance que llevan: “¡Ya voy hasta divisiones!”, “¡estoy a punto de terminar números decimales!”, “¡ya me atrasé, voy en fracciones, es que lo niños no entienden!”. Infinidad de frases se escuchan diariamente, negando la propia esencia de los programas de estudio. Yo también he formado parte de este discurso, he pronunciado palabras que me ponen a la par de lo dicho” (RCPP).

En las escuelas, a diario, las prácticas se convirtieron en simulacros (copias fiel de lo que nunca existió) los profesores combinaron lenguajes con formas de actuación didáctica y pedagógica aprendidas en sus primeros años de docencia, como se aprecia en el relato anterior. No se presentó la ruptura esperada producto de nuevos esquemas de pensamiento y acción, de la Reforma Integral de la Educación Básica paulatinamente se convirtió en distopía⁶¹.

A pesar de ello, el modelo curricular que acompañó la Reforma Integral de la Educación Básica continuó. Se caracterizó por un lenguaje denso y cambiante aparecieron términos como: competencias para la vida, competencias genéricas y específicas, aprendizajes esperados, dispositivos didácticos, aprendizaje colaborativo, enfoque didáctico y disciplinario, evaluación alternativa, técnicas y estrategias para la evaluación, profesor como mediador y mediación pedagógica, transdisciplinariedad, siendo estos los más significativos. Expresaban la orientación ideológica y pedagógica del modelo curricular y educativo basado en competencias. Veamos como se plantea esta situación en el siguiente relato:

“Ahora bien, el currículum escolar hace hincapié en la importancia de la vinculación de las asignaturas en cuatro campos formativos, los cuales mantienen puntos de encuentro que fomentan que el conocimiento no se fragmente y sea visualizado y organizado como un todo. ¿Se lleva a cabo una organización globalizadora en la planificación que realizan los profesores? o ¿de qué manera desarrollan sus clases en el aula?, ¿qué papel desempeña la planificación didáctica en todo ello? Durante la jornada escolar, nos reuníamos para realizar un supuesto trabajo conjunto; buscamos los momentos adecuados para conversar y plantear las actividades que desarrollaríamos en clase. Es así como en los pasillos de la

⁶¹ La distopía alude a un mundo donde las contradicciones de los discursos ideológicos (para el caso que nos ocupa los pedagógicos, sociales y laborales en torno a la Reforma Integral de la Educación Básica) son llevados a consecuencias extremas que podrían derivar en sistemas injustos y crueles.

escuela se nos escucha decir entre sí: “tú haces la planeación de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales; y yo, la de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética; Educación Artística no cuenta, sólo realizamos alguna trabajo manual y ya”. Es en este tipo de frases donde aún se percibe el trabajo fragmentado que se sigue favoreciendo en los grupos. A pesar de que los programas de estudio proponen la implementación de proyectos escolares o de un trabajo transversal, desafortunadamente, no se lleva a cabo. La planificación terminada cumple meramente con una función administrativa, es común notar que lo que los maestros asientan en ella no coincide con lo que realizan en la práctica. La directora, al visitar a los grupos para observar el trabajo cotidiano, ha atestiguado la disparidad entre una y otra cosa. Mientras en la planificación se citan actividades bien organizadas y acordes al currículum escolar, la realidad dista mucho de ello, ya que se efectúan actividades de repetición y memorización.

Para los profesores de básica este currículo y su implementación obligatorio representó una tensión más para su educativa, como se expresa en el relato, anterior. En los Consejos Técnicos se repetían los simulacros, se impulso el “*trabajo colaborativo*” entre profesores del mismo grado para planificar y establecer las estrategias de aprendizaje acordes a los enfoques didácticos de cada asignaturas. Lo único que se logro es la fragmentación del currículo. Cada profesor se hacia responsable de una asignatura. No fue posible el trabajo colectivo. Cada uno de ellos en la intimidad de su aula o casa, planearon, investigaron y determinaron la estrategia de aprendizaje propicia el tratamiento de la asignatura en el mejor de los casos.

La práctica docente se convirtió en un asunto personal, en soledad el profesor decide si reproduce formas y rutinas de enseñanza tradicionales o busca actuar acorde a la propuesta curricular:

“Los nuevos programas de estudio que, paulatinamente, fueron conocidos y aplicados por los maestros en la medida de lo posible, dan muestra de una orientación distinta en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevaban a cabo previamente, promoviendo una participación más activa del alumnado. Con ellos, se busca superar prácticas tradicionalistas de trabajo, tales como: planas, resúmenes, cuestionarios, copias textuales, mecanizaciones matemáticas, dictados o subrayado y llenado de los libros de texto” (RCPP)

Los profesores de educación básica reconocieron la orientación constructivistas de los planes y programas de educación básica, se comprometieron discursivamente a incorporarla en su saber hacer cotidiano. Empero, su actuar en el aula estaba anclado al pasado a lo aprendido y vivido en su biografía escolar y laboral no

podía arriesgarse a ser cuestionada públicamente de no saber enseñanza y fracasar profesionalmente.

Hay un reto más en la Reforma Integral de la Educación que los profesores de educación básica enfrentaron. Considerar a la diversidad asociada su origen social, cultural, étnico y económico, además de las diferencias cognitivas y efectivas que se manifiestan cotidianamente en el aula. Eran los tiempos de la diversidad. La demanda iba más allá de la simple consideración, se requería su atención pedagógica, cuestión que suscitó desconcierto al reconocer no estar preparados para visibilizar y responder a ella; las escuelas mexicanas no tenían una tradición incluyente y de atención a la diversidad, su tendencia hasta el momento fue homogeneizadora y la formación docente orientada la diversidad, se restringido la discapacidad. Veamos como se plantea esta situación en el siguiente relato:

“En mi escuela no se da cabida a la diversidad, se busca que el alumno se comporte, actúe y aprenda como los demás, adaptándose a las condiciones escolares prevalecientes, y no al revés. La diversidad no es atendida; al contrario, ¡es señalada, humillada y atacada!

De este modo, no se logra dar una verdadera atención a la diversidad de alumnos que concurren a las escuelas. Se les “alinea” de tal forma que se busca sigan al maestro en su discurso cotidiano, sin dar prioridad a las particularidades que cada uno presenta. “¡Hagan el trabajo como se los pedí!”, “¡resuelvan el problema con el método que les enseñé!”, “¡copien en su cuaderno las ideas que les escribí en el pizarrón!”, “¡rápido, tienen cinco minutos para terminar!”. Se presiona para que todos trabajen al mismo ritmo y entiendan del mismo modo todo lo que se les indica.

No se identifican ni comprenden las diferencias que hay entre unos y otros, ni siquiera se considera que éstas existan. “¿Diferencias?, ¡claro que no las hay!”, “¡todos nuestros alumnos tienen la misma capacidad y posibilidad de aprender!”, manifiestan. “Si no aprenden es porque no quieren o no ponen empeño o, también, porque sus familias no los apoyan, ¿para qué tienen hijos si no los van a atender?”.

La orientación de la escuela mexicana a estandarizar las formas de enseñanza, la relación con sus alumnos e ignorar las diferencias individuales, culturales, sociales e incluso económicas limita la actuación de los profesores y los hace cómplices activos de la idea de la competencia meritocrática. Tal idea se expresa en el relato citado en frases como “ todos nuestros alumnos tienen la misma capacidad

y posibilidad de aprender” sino “aprenden es porque no quieren o no ponen empeño o, también, porque sus familias no los apoyan, ¿para qué tienen hijos si no los van atender”. En la intimidad de la escuela la diversidad se regula, se anula con medidas disciplinarias o con la uniformidad de los procesos de enseñanza al no reconocer las diferencias individuales en la apropiación del aprendizaje escolar.

En los profesores de educación básica, la diversidad es un rostro que no existe y cuando se logra mirar está asociado a una concepción de anormalidad que hay que alinear. Aquí hay uno de los tantos rostros que asume la diversidad en el aula, lo que produce incomodidad y desconcierto en los profesores cuando ésta se hace visible. Veamos al respecto el siguiente relato de la directora de un jardín de niños:

“El docente, al incorporarse al campo laboral poco sabe sobre lo que representa en la realidad estar frente a un grupo, mucho menos sabe cómo proceder ante la llegada al grupo de un niño con discapacidad y la tendencia al enfrentarla es más de ser caritativo, amable, sobre protector lo que generalmente lleva más a la segregación (...). En el ciclo escolar 2017-2018 en el Jardín de Niños “Ricardo Flores Magón” recibimos a una niña con síndrome de Down: Lupita, narraré el caso:

Llega la mamá de Lupita en Junio de 2016, la niña tiene 4 años de edad, pero gatea ágilmente, no habla y usa pañal, se comporta y tiene la estatura de una bebe de un año con tres meses, (lo comento con esa precisión porque su desarrollo motor es idéntico al de mi nieto que tiene esa edad, 1.3 años). La mamá de Lupita nos informa que le han hecho dos cirugías de corazón abierto, que nació con síndrome de Down y retraso en el desarrollo intelectual y motor, las maestras y yo la vemos con ternura. Cuando la señora se retira una docente comenta:

DOCENTE _ “Pobrecita, pero ¿qué vamos a hacer con ella aquí?”

Todas incluyéndome a mí y a la especialista de UDEEI, nos quedamos calladas.

Se llega el mes de agosto de 2016, nuevamente nos visita la mamá de Lupita, pero bajo la inseguridad personal, el desconocimiento y la presión de todo el personal me dirijo a la madre de familia y le pido que antes de inscribirla por favor acuda al Centro de Atención Múltiple de Iztacalco; Y con la esperanza de que la reciban la canalizo con el maestro Daniel Vega García, que además de ser mi compañero en la Maestría, es el Director del CAM Iztacalco, por lo que tengo la confianza para solicitarle una valoración y si él, su supervisor y los especialistas indican que es nuestra cliente en la escuela regular, podré sustentar ante el resto de mis compañeras la atención de Lupita en nuestra escuela.

Además les digo a mis compañeras de escuela:

DIRECTORA: “No se preocupen, el maestro es mi compañero en la maestría y seguramente él habla con la mamá de Lupita y si ve que la niña lo necesita, se quedará allá”

Sin embargo, para sorpresa, de todo el personal docente y mía también, el maestro Daniel me indica que como resultado de la valoración que llevaron a cabo él, su

supervisor y los especialistas, la niña Lupita se verá muy favorecida en su aprendizaje y desarrollo si asiste al Jardín de Niños Regular.

Entonces, con una expresión de certeza y sintiendo hasta justificadas mis palabras, me enfrento al personal y con seguridad les digo:

DIRECTORA: “Compañeras, después de una ardua valoración, los especialistas del CAM nos indican que Lupita va a estar con nosotros, y que es lo mejor para ella”

Inmediatamente se escucha el cuchicheo generalizado de las voces bajas de las maestras:

DOCENTES: “Que se vaya a primero, no porqué es de segundo grado, tiene cuatro años”;

DOCENTE: “Y yo que voy a hacer con una bebé gateando en mi aula para que no la pisen los demás, pues pide a su mami un corralito o algo”.

Yo como directora (a que postura tan cómoda la mía, que no se enfrenta directamente al reto de atención en el aula) indico:

DIRECTORA: “No se preocupen, la niña en estos dos meses ya aprendió a caminar”.

El equipo completo se ve y ya no comenta nada, todas sienten miedo pero no dicen nada.

Lupita se presenta, llega en una carriola de bebé, la maestra de 2° “B” la recibe y la saca de la carriola, la pone en el piso y se da cuenta que efectivamente ya camina, despacito, la lleva a la silla infantil y le queda muy grande, le cuelgan sus pies, busca una silla más pequeña, se ve más segura y la sienta.

La directora platica con la madre de familia y le dice que si estaría dispuesta a llevarla tres días a la fundación John Langdon Down, ella acepta con gusto, y los dos días que venga al jardín la va a recoger a las 12:00, para favorecer su proceso de adaptación: La señora acepta gustosa.

La maestra en el grupo se dirige a la Directora y le pregunta ¿ahora cómo le hago maestra? Y la directora responde, cada una haremos una parte, Yo ya gestioné que la valoraran en el CAM, también logré que tres días asista a la fundación John Langdon Down con una beca de atención a un costo significativo de mil pesos al mes, ahora a ti te toca investigar su padecimiento y lograr que los niños y las niñas de tu salón la acepten y la ayuden. Te ofrezco que le pediré a la especialista de UDEEI que te asesore y tú trabajas con ella solo dos días en el aula y no se va a quedar toda la jornada, solo hasta las 12:00.

Pero en realidad no le respondo lo que ella quiere escuchar como docente, también en la junta técnica todo el equipo le ofrece ayuda, pero no saben de qué tipo, al parecer todas nos limitamos a decir a maestra de Lupita, Daniela, si necesitas algo nos avisas.

Ahora las preguntas son:

¿Quién puede aprender Lupita?, ¿Cómo se puede comunicar con ella?, ¿Cuándo la va a atender con los demás alumnos y alumnas?, ¿Con qué recursos? Y finalmente ¿Para qué va a asistir Lupita al grupo 2° “B” de nuestra escuela?

Hay otra diversidad cuyo rostro es la discapacidad. Suele ser visible en el mundo escolar y social. A pesar de ello, su atención y reconocimiento se ve limitado al no saber qué hacer con ella en el aula regular, ¿cómo atenderla si es diferente? No es su espacio, hay Centros de Atención Múltiple que se encargan de ellos, se limita su presencia y su derecho a aprender. La diversidad es una marca negativa para los profesores, es un estigma y no una realidad en la aulas. Es una realidad en las aulas pero los profesores no se sienten preparados para mirar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La atención a la diversidad, eje sustantivo de la reforma educativa, se enfrentó con la subjetividad docentes, los límites de su formación y prácticas educativas estandarizadas. De este modo, la práctica educativa en tiempos de diversidad y reformas educativas no se circunscribe a una cuestión de eficiencia, sino a la manera de vivir en el aula y de comprender lo que se construye y construye a futuro.

En los tiempos de la diversidad, se requiere que los profesores de educación básica estén abiertos a ella y rompan con las concepciones (diversidad en relación con discapacidad; diversidad en relación con grupos vulnerables; diversidad en relación con la conducta y la convivencia en el aula; diversidad en relación a su condición étnica-lingüística) que coexisten al interior de la escuela que remiten no solo a sus atributos sino a la relación entre unos individuos con otros (profesor-alumno). Aún cuando el término “diversidad” tiene un carácter polisémico, su uso recurrente es interpretado como anormal, “diferente” y frágil, como lo expresa el relato citado anteriormente.

En la Reforma Integral de Educación Básica la diversidad se definió como eje sustantivo, elemento característico de la realidad educativa y principio pedagógico al cual debía responder el profesor; sin embargo no consideró la experiencia docente y las nociones que en torno a ella prevalecían en el espacio escolar, no visualizo que para atender y reconocer la diversidad se requiere un cambio profundo en el pensamiento y actuar de los profesores de educación básica, es más que un simple asunto pedagógico o clínico, es actitudinal.

La experiencia reciente del profesor de educación básica está sujeta a una disyuntiva y tensión experimentar a la diversidad como un espacio de oportunidad romper con ideas y prácticas que se resisten a cambiar y mantener la uniformidad en el aula o adherirse al simulacro (copia fiel de lo que nunca existió) vivirlo solo como un requisito burocrático y llenar las estadísticas que dan cuenta de la presencia de la diversidad en la escuela y aula solo quedar en una cifra

4.2. Las travesías de la acción docente. Hacerlo así, rutinas de enseñanza, presencia del pasado, presencia del presente.

La diversidad y la inclusión fueron y son imperativos de las reformas educativas que iniciaron en el S.XX, la pregunta entonces es los profesores de educación básica ¿están preparados para ello? ¿Cuáles son sus prácticas? ¿Es posible romper con el pasado y la cultura institucional? En este sentido, el propósito de este capítulo es dar cuenta de la prácticas de enseñanza entre los profesores de educación básica, para saber cuánto hay de pasado en ella, de su biografía escolar, de las rutinas didácticas instituidas siguiendo el consejos de sus pares con experiencia docente al incorporarse a la práctica y de sus conflictos con los saberes profesionales adquiridos en su formación inicial. Asimismo, comprender la tensión entre las prácticas pedagógicas tradicionales que mantienen estructuras individuales del aprendizaje y la exigencia de la Reforma Integral de la Educación Básica de cambiarlas para atender la diversidad en el aula.

Por ello, es necesario reconocer la especificidad de la profesión docente relacionada con las “habilidades para “saber enseñar” y no sólo el dominio de los contenidos de los programas escolares. Visto así, el profesor es un profesional del aprendizaje, de la gestión de las condiciones de aprendizaje, y del control interactivo en clase “(Altet, 2001: 39).

De este modo, aun para el profesor más experimentado, el acto de enseñar

presenta dificultades de distinto orden. Por ejemplo, definir los métodos, las tareas para lograr los contenidos escolares y que generen las situaciones que permita que los alumnos diferentes aprendan. La enseñanza implica “el tratamiento de la información y de toma de decisiones en clase donde el área de la dimensión relacional y de la situación vivida en un determinado contexto con el maestro es tan importante como el área del conocimiento”. (Altet, 2001: 39) ¿Cómo realizan el acto de enseñanza los profesores de educación básica? cuando están en el aula, al respecto cabe citar lo siguiente:

“LOS nuevos programas de estudio que, paulatinamente, fueron conocidos y aplicados por los maestros, con ellos, se busca superar prácticas tradicionalistas de trabajo, tales como: planas, resúmenes, cuestionarios, copias textuales, mecanizaciones matemáticas, dictados o subrayado y llenado de los libros de texto. A partir de una nueva forma de mirar y construir el aprendizaje, se dio cabida a una serie de estrategias diversificadas para los educandos, por ejemplo: equipos para favorecer el trabajo cooperativo, búsqueda, organización y presentación de resultados de una investigación, desarrollo de habilidades de pensamiento, uso adecuado del lenguaje oral y escrito, toma de decisiones argumentada y razonada, puesta en práctica de la relación entre lo aprendido en clase y su aplicación en la vida cotidiana, sólo por citar algunas. Además, se planteó la elaboración de distintos trabajos que dieran cuenta de los logros alcanzados: folletos, carteles, libros, grabaciones, historietas, museos, antologías, obras de teatro, exposiciones, ferias de las ciencias, campañas, análisis de fenómenos, entre otros”.

La Reforma Integral de la Educación Básica estuvo muy alejada del corazón de las escuelas, de sus profesores y formas de enseñanza, de las tradiciones que persisten cuando se opera el currículo que dan la seguridad y les garantiza una imagen de “buen profesor” centrada en la transmisión de contenidos escolares, de los mínimos informativos que se deben lograr para obtener buenas calificaciones y buenos estudiantes; complacer a los padres de familia en su idea de que sus hijos asisten a la escuela para hacer tarea, cumplir con las actividades exigidas sin detenerse a reflexionar si están aprendiendo sin memorización, sin repetición de los contenidos. La reforma introdujo cambios curriculares⁶² importantes. Los profesores actores claves en su concreción, ahora deben ocuparse de los

⁶² La agrupación de asignaturas en campos formativos, 14 principios pedagógicos, enfoques didácticos y disciplinarios que delimitarían que debe enseñar y como enseñar. Dispositivos didácticos que implicaban ambientes, estrategias y formas de actuación del maestro y el alumno que asegurarían el papel activo de este último en el aprendizaje y la atención de la diversidad en el aula. El rol del profesor era otro, se convirtió en mediador del aprendizaje y no en el actor centro del proceso educativo.

procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo de la enseñanza. Pero los maestros no estaban listos, su habilidad estaba en enseñar – transmitir los contenidos escolares, se trabajaba en equipo pero sin fomentar la cooperación, se enviaba a los museos y bibliotecas pero sin un espíritu de investigación. Se reproducían las formas didácticas del pasado la copia, el resumen, la solución de problemas y los dictados y con ello se reproducía las estructuras individuales del aprendizaje y la idea meritocracia de la escuela, los logros son personales y el aprendizaje también, el recurso no era todo en la enseñanza se requería de estrategias que propiciaran el aprendizaje, esto aumento la incertidumbre y generó desasosiego en el maestro, sus prácticas fueron cuestionadas.

La reforma educativa del siglo XXI no sólo puso sobre la mesa las prácticas pedagógicas de los profesores de educación básica que por años se reproducían a pesar de los reformas curriculares del siglo XX como fue la 1993 sino las prescripciones formativas de las instituciones formadores de docentes de las que egresaron los profesores en servicio, veamos como se expresa en el siguiente relato:

En mi centro escolar, las prácticas pedagógicas tradicionalistas son las que más se favorecen. A pesar de que, a fechas recientes, se han incorporado profesores muy jóvenes, percibe que arrastran a cuestas prácticas con las que seguramente fueron formados. Algunos de estos nuevos maestros no alcanzan ni los cinco años de servicio, tiempo en que tuvieron que haber revisado los programas de estudio en sus respectivas universidades, pero que al observar su desempeño profesional, no logran dar cuenta de un dominio los mismos.

Mientras que la reforma exigió a los profesores de educación básica el cambio de sus formas de enseñar y actuar conforme a los marcos de operación delimitados en los planes de estudio, las escuelas se convirtieron en campos de batalla entre lo diacrónico (didáctico) y lo sincrónico (la gestión del aprendizaje a través de la organización de ambientes de aprendizaje y la función mediadora del docente). Lo anterior al exhibir la persistencia de “prácticas tradicionales (diacrónicas)” aún en los jóvenes profesores que ingresaron gracias a la Ley de Servicio Profesional Docente y en cuya formación inicial ya habían sido incorporados los elementos

teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos que enmarcaron la Reforma Integral de Educación Básica. Cabe señalar, que traer al presente las situaciones de enseñanza de lo que aprendieron alguna vez durante su trayectoria escolar o laboral tiene que ver con el resultado de lo que deben enseñar y no con la falta de profesionalidad o formación. Como veremos más adelante cuando enseñan mezclan todos sus saberes profesionales y prácticos.

De fondo, hay un fuerte cuestionamiento de la formación profesional recibida de la institución de procedencia que se centró en los contenidos disciplinarios, las didácticas especiales, teorías psicopedagógicas y del aprendizaje pero no las problemáticas propias de la enseñanza. De este modo, al ingresar al mundo laboral carecen de experiencia y están poco habilitados en el uso de los saberes profesionales aprendidos, situación que se manifiesta en el siguiente relato:

“Recuerdo la encomienda que la profesora de tercer grado, con sólo tres años de servicio, dio a sus estudiantes: “la tarea para el lunes es hacer treinta problemas matemáticos que se resuelvan con suma, resta y multiplicación, en hojas blancas, con portada, margen cuadrado y engargolado, ¡sin falta!”. O la maestra de quinto grado, con cuatro años de servicio, que en un fin de semana solicitó a los niños visitar cuatro museos y entregar un reporte de todo lo visto, incluyendo boletos y fotografías. ¿Cuál es el objetivo de este tipo de trabajos? No hay congruencia ni sentido entre lo estipulado en un currículum escolar y lo efectuado en la práctica” (RCPP).

Cuando una persona se inicia en la docencia tiene conocimientos formalizados (disciplinarios y pedagógicos) pero no se sabe cómo operar con ellos. El único puerto seguro son las rutinas y prácticas instituidas y reconocidas en el ámbito escolar. Es la experiencia y el proceder por ensayo y error que los profesores aprenderán el oficio y recuperar la autonomía para formar y concretar una propuesta curricular de forma reflexiva.

La reforma profundizó en los profesores de educación básica la disociación entre los modos de enseñar propuestos en la reforma curricular del primer tercio del S.XXI y su actuar pedagógico en el aula. La enseñanza sólo es visto como un hecho didáctico que pertenece al orden diacrónico, “al tiempo ficticio de la anticipación de los contenidos” (Altet, 2001: 40) solo estructura y gesta contenidos

diseñando actividades que no propician el aprendizaje.

“Los docentes nos hemos encargado de seguir aplicando una educación tradicionalista basada en la repetición y memorización de ideas y conceptos, pues lo que se pretende es que los alumnos conozcan cada aspecto señalado en el currículum escolar. Se tiene miedo a experimentar, conocer, proponer y aplicar otras formas de trabajo. Uno se guía por lo seguro, por lo que ya se ha aplicado y ha dado resultados, por lo que la gente sabe y considera buenas formas, por lo socialmente reconocido. Los dictados y notas en los cuadernos serán la forma de validar la labor que el profesor realiza diariamente, y serán estos mismos cuadernos los testigos de que se está cumpliendo con la misión de transmitir el conocimiento que se nos ha indicado tienen que conocer las nuevas generaciones” (RCPP).

El experimentar, para ellos es poner en acción nuevos métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje sin saber su efectividad, por el temor de no lograr las exigencias institucionales o de padres de familia como concluir los libros de texto, agotar el programa y dar buenos resultados en los alumnos, su autonomía profesional y pedagógica es limitada; por lo que acuden a formas instituidas al interior de las aulas legitimadas entre los docentes.

La diacronía del hecho didáctico forma parte del saber procedimental, se incorpora a la memoria docente y a los modos de actuación instituidos en el grupo profesional. Este saber como hecho didáctico es clave para transformar la práctica educativa automatizada por la rutina; un papel estratégico especialmente en la planificación, junto con el saber qué (declarativo), el saber cuándo y dónde (saber contextual). Sin embargo, en el caso de los profesores de educación básica en nuestro país, como lo muestra el relato anterior, estos saberes se interiorizan como rutinas mecanizadas y guían la toma de decisiones en el momento de definir las tareas para abordar los contenidos escolares.

En el acto de enseñar, también están presentes el saber declarativo y contextual, que permite a los profesores tomar decisiones creativas (en el proceso de enseñar y aprendizaje), recuperar e implementar conocimientos pedagógicos recibidos durante su formación, estos les conceden autonomía frente a propuestas curriculares en las que no intervino. Al respecto es importante citar lo siguiente:

“Cada viernes solíamos hacer una asamblea en el grupo, para saber que les interesaba,

pero antes preguntaba cómo se habían sentido en la semana y que actividades no les habían gustado, y entre esa pequeña retroalimentación un niño dijo “¡no me gusta que nos dé copias!”, me había sorprendido su comentario, a lo que respondí “¡si no les doy copia, entonces tendré que dictarles y no quiere, o ¡si?!”, aquella práctica de dar las actividades en copias no la podría quitar, ya que de lo contrario rebelaría mi mal uso al pizarrón. Me sentía muy tranquila al observar que cada niño en su lugar trabajaba en silencio y casi terminaban al mismo tiempo las actividades, eran muy ordenados para participar, levantaban la mano y hasta que yo les daba la indicación ellos hablaban, la conducta que tenía aquel grupo me llevo a tomar iniciativa por poner en práctica la metodología por proyectos de Antoni Zabala y Josette Jolibert, realizaba pequeños proyectos de los intereses de los alumnos, paralelo a la planeación que entregaba en la dirección, sentía temor que el director me fuese a juzgar por no llevar a cabo una enseñanza como los demás compañeros, por las mañanas, en cuanto los niños llegaban al salón de clase realizábamos una actividad de texto libre, todo parecía ir bien, me parecía que no era tan mala maestra y pese a mi comisión de tesorera en la cooperativa escolar que me implicaba tiempo fuera del salón de clase.

La asamblea de los días viernes, el proyecto de interés y los textos libres, eran prácticas que estaban ocultas del director y de mis compañeros, ya que en el primer intento por plantear lo que hacía, el director me dijo “¡el programa es extenso, deje de hacer eso y dedíquese a los contenidos!”, cumplir con el currículo, como aquel plan cultural burocrático, en donde los profesores sólo fuéramos técnicos y máquinas (...). La búsqueda del equilibrio ¿tendría que tener autonomía? (RGPP)

En todo acto de enseñanza están presentes los tres saberes – declarativo, procedimental y contextual- puede ser reducibles entre sí. El profesor de educación básica adecúa sus saberes a la situación curricular o de aprendizaje a la que tenga que dar respuesta. Esta irreductibilidad de los saberes docente y la metamorfosis del acto de enseñar solo es posible si el docente reflexiona sobre sus actos.

“Es importante la renovación de la práctica educativa como acto de autorreflexión constante, donde la *experiencia negativa* vivida en la aula sea el punto de desequilibrio profesional, ¿Por qué los alumnos se muestran inquietos? ¿Qué temas les interesan y con los cuales podría mantenerlos atentos? ¿Qué provoca que rechacen a ciertos niños? ¿Por qué los niños abandonan la escuela o se niegan a ir? Estas cuestiones nos dan apertura a la búsqueda de nuevas formas siempre con el objetivo de beneficiar a cada uno de los alumnos”. (RGPP)

Es frecuente que en los procesos de formación de docentes en servicio se acuda a la reflexión para ubicar las dificultades que los profesores viven al interior de su aula situando su mira en los alumnos (*experiencia negativa*) sin detenerse a ver su propio desempeño. No logran confrontar su experiencia (construida desde su trayectoria formativa y laboral) con los acontecimientos vividos con sus alumnos,

con sus compañeros, con el personal directivo, con el currículo concreto y a los padres de familia, lo que le permitía la toma de decisiones la apropiación de su espacio de trabajo. En los profesores de educación básica se mantiene la idea de diagnóstico. Son los alumnos en su desempeño escolar el principal motor para buscar formas de trabajo que diluya esa experiencia negativa. Ellos no son objeto de reflexión, no logran dar cuenta de sí mismo de los mecanismos que lo hicieron, de las determinantes que influyen en su actuar y su relación con los otros como se aprecia en este relato. Por ello, la necesidad de formar en la experiencia para recuperar su memoria pedagógica y fracturar los modelos de actuación que ya no responde al presente, con ello no se quiere decir solo a la reforma sino a las necesidades formativas y de interacción que deben mantener con el currículo y sus alumnos.

Pues, la experiencia docente es producto de los conocimientos profesionales (competencias) que se desarrollan en la práctica profesional; las competencias -saber pragmático- se forjan en contacto con las cosas mismas, con el programa, los contenidos, los alumnos y sus diferencias. Esto no significa que ver al profesor como un “experto en toma de decisiones” o un “técnico operador del currículo”, sino como miembro de una profesión “que es ante todo una práctica relacional que necesita múltiples interacciones que padece las limitaciones de la situación y las permanentes incertidumbres que generan las reacciones de los demás sujetos. Ahora bien, la experiencia de estas limitaciones y de estas situaciones pueden ser muy formativas.”(Altet, 2001: 48)

Ahora bien, no profundizaremos en el profesor que requiere la reforma, en sus características y perfil; sino el campo de la formación de los profesores de educación básica que han buscado consolidar un sistema de disposiciones de pensamiento y actuación que resuelva las limitaciones y los imponderables del oficio. Como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional con la Maestría de Educación Básica que surgen en el contexto de la Reforma.

Por ello, es oportuno precisar conceptualmente dos categorías que con frecuencia se emplean como sinónimos, el de formación profesional y profesionalismo:

“La formación profesional es una construcción individual enraizada en acciones prácticas cotidianas en las clases, a las que sigue un proceso de reflexión y análisis de dichas acciones (análisis llevado a cabo con un formador, un tutor u otros practicantes, colegas suyos). El profesionalismo se construye gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y adquisición de conocimientos, y participa en el análisis de las prácticas dentro de un enfoque de co-formación” (Altet, 2010: 49).

Entendidos así, los relatos interpretados de los profesores de educación básica (primaria y secundaria) en este trabajo, se desarrollaron durante su formación profesional en la Maestría en Educación Básica con especialidad en Inclusión e Integración Educativa que oferta la Unidad 094 (Universidad Pedagógica Nacional), que se ha centrado en la reflexión de la práctica educativa con la finalidad:

- a. De reflexionar sobre sí mismos para asumir un compromiso crítico.
- b. Tomen conciencia de sus saberes docentes y de la interacción que mantienen con la diversidad en el aula.
- c. Su reflexión marcan un retorno a sus prácticas de enseñanza, a la imagen construida socialmente y las tensiones que viven en el marco de las reformas.
- d. Las concepciones de diversidad que los profesores mantienen y reproducen en la enseñanza

El dispositivo de investigación empleado para la reflexión fue la narrativa, desde ella reconstruyeron sus saberes, tensiones e incertidumbres, nombraron e interpretaron sus prácticas y su relación con la diversidad en el mundo escolar. Desde este, lograron plantear y determinar problemas de su práctica vinculados con la diversidad:

“Si queremos mejorar las cosas tenemos que saber qué es la enseñanza desde la perspectiva de los profesores (...) porque somos los profesores los que realmente lo estamos haciendo. Por ejemplo, ¿cómo nos enfrentamos a la complejidad de los salones abarrotados por 35 o 40 alumnos?, ¿cómo resolvemos y generamos situaciones pedagógicas que atiendan la diversidad de alumnado que tenemos al interior de nuestras aulas?, estoy

convencida de que este conocimiento, esta experiencia, solo puede ser obtenida cuando los profesores la expresan con sus términos, con su lenguaje y expresiones, con lo dicho “en sus propias palabras” (RRPP).

La palabra y la experiencia de los profesores es fundamental para cualquier proceso de reforma, en las consultas que se realizaron en 2007 y 2017, se escuchan voces individuales de expertos, investigadores, directivos, supervisores, de la representación sindical y de uno que otro profesor “distinguido” que opinan sobre la formación docente inicial y en servicio, sobre la orientación pedagógica, filosófica e inclusiva ideológica que va a sustentar la Reforma, las implicaciones laborales del cambio curricular en puerta, pero no se discute en torno a la formas de enseñanza vigentes, de los problemas didácticos-pedagógicos, de la evaluación, de la forma en que los niños y jóvenes aprenden, de los conflictos en el aula, de las características sociodemográficas de los alumnos, de las desigualdades sociales y culturales que intervienen en la apropiación del currículo y el logro de los aprendizajes escolares. La otra cara de la práctica docente y que sólo en procesos de formación que recuperan su experiencia lo externa. Tal es el caso del posgrado en Educación Básica que se oferta en la Universidad Pedagógica Nacional que emplea como dispositivo de formación la narración, en ella se expresa su subjetividad y la soledad que experimentan cuando se trata de atender a la diversidad y concretar la propuesta formativa oficial.

Como señala Brunner, en su libro *“Fabrica de Historias”* la narrativa no resuelve nada, sólo sirve para identificar problemas. En este sentido en los relatos de experiencia realizados por los profesores de educación básica recuperan en su historia el imperativo de atención a la diversidad que la política educativa mexicana estableció:

“No se logra dar una verdadera atención a la diversidad de alumnos que concurren a las escuelas. Se les “alinea” de tal forma que se busca sigan al maestro en su discurso cotidiano, sin dar prioridad a las particularidades que cada uno presenta. “¡Hagan el trabajo como se los pedí!, “¡resuelvan el problema con el método que les enseñé!, “¡copien en su cuaderno las ideas que les escribí en el pizarrón!”, “¡rápido, tienen cinco minutos para terminar!”. Se presiona para que todos trabajen al mismo ritmo y entiendan del mismo modo todo lo que se les indica” (RRPP).

En las prácticas educativas orientadas a la diversidad, la dimensión diacrónica de la enseñanza es el centro de éstas. Los profesores de educación básica acuden a las rutinas que ayudan a organizar su experiencia práctica. A partir de la reflexión de sí mismos se espera la ruptura con esos “modos de hacer”, se creen nuevas representaciones en torno a la enseñanza a la diversidad, a su práctica, a su relación y compromiso con quien recibe su acción. El tiempo y las tareas administrativas a cubrir son factores en su contra, como dar atención personalizada a 30 o 45 alumnos en una aula cuando hay que cubrir los tiempos determinados curricularmente para cada una de las asignaturas donde matemáticas y español tienen 40 minutos diarios.

Visibilizar y atender a la diversidad, luego entonces no es asunto fácil, no basta con que una reforma lo establezca como eje sustantivo o eje pedagógico. Implica no solo saberes profesionales, sino una cultura de la diversidad que la aprecie y no la estigmatice, que no la convierta en un campo de batalla para no tenerla en el aula:

“Los profesores no comprenden que muchas de estas situaciones no dependen propiamente de los niños, sino que son cuestiones ajenas que les impiden tener un mejor desempeño escolar y que, sin su apoyo, sus oportunidades de aprendizaje y de permanencia en la escuela se encuentran en riesgo. Algunos, no muestran una buena actitud frente a la diversidad. Hablan de los otros, de “los especiales”, con cierta connotación negativa, pues no desean responsabilizarse de quienes presentan deficiencias, discapacidades y “enfermedades” porque, seguramente, provocarán conflictos internos en ellos y, además, retrasará el avance de los demás. Un ejemplo de ello es cuando la directora de la escuela asigna a cada maestro el grupo con el que han de trabajar el subsecuente ciclo escolar; la mayoría de los profesores no dejan de hacer súplicas para que les toque el de su interés, o cualquiera, menos aquel que entre sus filas se encuentre algún niño con ciertas problemáticas que no le permitan aprender al igual que al grueso del alumnado. La diversidad se ve como una cantidad interminable de obstáculos y dificultades, y no como una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento en el salón de clases”. (RCPP)

La complejidad del ejercicio profesional de la enseñanza no sólo radica en el dominio currículo sino en la composición social e individual del aula que se hace presente al visualizar la desigualdad económica, cultural y la discapacidad que viven

algunos de sus alumnos que pone en riesgo su permanencia y aprendizaje. La discapacidad es la que perturba más al profesor de educación básica representa impedimento y contratiempo para enseñar al grupo, la noción dominante en los profesores de educación básica de diversidad es la discapacidad, un extraño, un extranjero, alguien “*especial*” que no aprende ni se comporta como los otros, no se le puede enseñar con las mismas métodos y recursos que al resto; el profesor la rechaza, la considera una patología. De este modo, el imperativo de atención a la diversidad encuentra en el aula un terreno hostil e inexplorable, los profesores se niegan a vivir la diversidad y transgredir su propia experiencia, se requiere un proceso formativo que articule lo pedagógico, lo didáctico, lo ético y lo actitudinal.

Como producto del proceso de formación en la Maestría en Educación Básica con especialidad en Inclusión e Integración Educativo, los profesores de educación básica que la cursaron ya no vivieron la diversidad-discapacidad solo como un procedimiento administrativo sino como una responsabilidad ética:

“Es importante resaltar que responder a la diversidad en una escuela no es solo una labor de los profesionales de UDEEI. La educación inclusiva implica pasar de la responsabilidad única de la Educación Especial a la responsabilidad compartida de todos los profesionales, sin embargo, algunos profesores no logran concebirlo de ese modo y en más de una ocasión cuestionan: “y nosotros ¿cómo le hacemos con esos niños?. No estamos preparados para eso”. “A mí la maestra de UDEEI no me proporciona los materiales que requiero para trabajar con el niño, yo le tengo que traer cosas para que el haga, pero pues no...”. Opiniones diversas, que tengo que respetar pese a que no las comparta, situaciones, que generan desconcierto e incomodidad en mi persona y que vivencí durante el desarrollo de una reunión “entre pares” (ciclo escolar 2016-2017), propuesta por la Zona Escolar a la cual pertenezco.

La dinámica de aquel día era sencilla, los directivos pretendían que todos los docentes de grados en común nos reuniéramos y compartiéramos nuestras experiencias en el aula, identificando a través del diálogo problemáticas en común; cada problemática se escribiría en una hoja (así, “al vapor”, sin necesidad de mucha reflexión), se leería en voz alta y posteriormente se colocaría en una tabla de cuatro columnas, cada columna conformaba una prioridad de la Ruta de Mejora Escolar:

- Mejora de los Aprendizajes.
- Normalidad Mínima.
- Convivencia Escolar.
- Rezago Educativo.

Mi sorpresa sería mayúscula al escuchar cada una de las “problemáticas”, compartidas por mis compañeros docentes, basta con resumir que todas y cada una, estaban enfocadas en los alumnos y los padres de familia, ellos, eran el motivo por el que la calidad educativa y la mejora de los aprendizajes no podían darse al interior de su aula: “La conducta del alumno

es terrible"... decían, "en mi caso es un grupo de tres o cuatro niños que la verdad cuando no van a la escuela, yo descanso; ellos son muy latosos, me da mucho trabajo controlarlos", "yo tengo un alumno con autismo y uno con síndrome de Down, además de que mi grupo es súper numeroso, la profesora de UDEEI trabaja con ellos de vez en cuando pero pues no es suficiente, los papás no se comprometen con las actividades de estos dos chicos y pues yo a veces no sé qué hacer con ellos. Es así como los maestros atemorizados reconocen no tener la preparación suficiente para atender a alumnos con discapacidad, considerada la mala conducta dentro de este rubro; se llegó a cuestionar incluso sobre la decisión de los padres de familia de llevar al alumno a una escuela regular cuando él no se encontraba "apto" y requería, o mejor dicho, demandaba, otro tipo de atención "algo más especializado" (RCP)

¡Ya no hay más normalidad!, la escuela estuvo obligada a acoger y atender la diversidad, las puertas se abrieron; los directores, el servicio especializado USAER/UDEEI y los profesores de aula regular fueron los encargados de establecer la logística de su atención parecía una "tarea de todos"; sin embargo, el UDEEI en la dinámica institucional se convirtió en la instancia que apoyaría a los profesores para atender la diversidad-problema, la diversidad estigmatizada por diferencias en el aprendizaje, características socioculturales o problemas de conducta que los ponían en desventaja, emergieron nuevas nociones de diversidad, diversidad-discapacidad, diversidad-conducta, diversidad-vulnerabilidad social y cultural todas ellas construían a la diversidad como patología. La responsabilidad en este escenario correspondió a las "especialistas" de UDEEI ellas debían enseñar a trabajar a los profesores de aula regular con la diversidad-patológica, ellos no tenían los recursos ni los conocimientos para atenderlos, la pretendida colaboración no se realizó, se incrementaron las protestas ante la presencia de la diversidad asociada a la discapacidad, a problemas de conducta y aprendizaje, los responsables ante la "incapacidad Institucional" para habilitarlos para su atención era de los padres de familia.

No reconocieron que la diversidad en el aula era ya una realidad pedagógica a la que deben atender, y no un discurso:

"La diversidad la limitamos a las diversas culturas indígenas de nuestro país, en una junta de Consejo Técnico se nos preguntó ¿Qué es la diversidad?, ¿Valoras la diversidad en tu grupo? Respuestas muy coincidentes entre los profesores, "¡claro que valoramos la diversidad, es algo que enriquece nuestro país y nuestros niños vienen de esos Estados!", aquellas respuesta parecía más remetida al folklor, era evidente que nuestro concepto de

diversidad eran tan precario, como la valoración y reconocimiento que realmente le dábamos a nuestros alumnos, porque si bien la “diversidad alude a las circunstancias de los sujetos de ser distintos y diferentes, los profesores habíamos creído que diversidad era sólo un grupo de personas que proceden de comunidades indígenas y los niños con algún déficit intelectual, de lenguaje, dificultad motora eran los discapacitados”(RGPP)

En la Reforma Integral de la Educación Básica, la diversidad tuvo un segundo significado, se asoció al carácter multicultural e intercultural de nuestro país, segunda noción dominante de diversidad: la condición étnica. Pareciera que imperaba una visión dicotómica de la diversidad en el momento en que se implementó la reforma; sin embargo se van sumando otras características a los alumnos que los hacen parte de la diversidad-problema o patológica.

Para producir cambios es necesario que se transforman las concepciones y los saberes docentes (declarativos, procedimentales y contextual) para incorporarlos como reguladores de la acción.

“Con el afán de llevar a los alumnos a la “regulación de aprendizajes”, para que fuera igual a los demás, realizamos diversas prácticas que terminan en su individualización ¿Qué pasaría si Ale no terminaría el ciclo con el proceso de alfabetización consolidado? Con el afán de ayudar a la niña que era tan diferente al resto del grupo la acerque al escritorio, sola, eso es lo que vemos que hacen los demás compañeros, aquellos que tienen experiencia, además había sido una sugerencia de la maestra especialista de la UDEEI, la cual entraba a trabajar con Ale dos veces por semana, para brindarle una atención individual, pensaba que al realizar las adecuaciones (...)La atención que le daba a Alejandra, la había nombrado *la pedagogía de emergencia*, me esforzaba por buscar estrategias a corto plazo para que ella tuviera el mismo ritmo de trabajo y los mismos o casi iguales conocimientos que el resto del grupo, mi urgencia era con la finalidad de tener un grupo homogéneo y así cumplir con el plan y programa en tiempo y forma, no eran reconocidas, ni siquiera eran reconocidas las peculiaridades que cada alumno tenía y los distinguía unos de otros (...)” (RGPP)

Cuando la diversidad es atendida por los profesores de educación básica lo hacen individualmente a través de adecuaciones curriculares, se le aparta del grupo, se le da un tratamiento especial para que pueda alcanzar al resto del grupo, se emplea “una pedagogía de la emergencia” que no atrasara el avance del grupo y cumplir con las exigencias del ciclo escolar. Aún la diversidad en los profesores de educación básica es una noción que designa a lo extraño, lo diferente y lo ajeno al grupo.

Por lo que era urgente ofrecer una opción de formación para los profesores educación básica para atender la diversidad, la Maestría de Educación básica se constituyó desde 2009 un espacio académico que se ha orientado a proponer dispositivos conceptual y metodológicos que mediante el trabajo del profesor sobre sus prácticas y experiencias, desarrollen “el saber analizar, saber reflexionar y el saber justificar su actuar” (Altel, 2001) , así como el desarrollo de esquemas de pensamiento y acción que le permita ajustarse a las demandas de una infancia y sociedad cambiantes.

Formación profesional y profesionalismo son procesos vinculados e imprescindibles para el cambio educativo, basado en prácticas sincrónicas y diacrónicas en la que la acción educativa sea un hecho pedagógico⁶³, del cual emerge el maestro profesional y no el maestro experto.

4.3. La presencia de la diversidad. Situaciones tirantes y el sentido de oportunidad en la experiencia docente.

Este inciso tiene dos objetivos fundamentales, el primer dar cuenta desde los relatos de los profesores el significado que se le atribuye a la diversidad, sus concepciones y miradas en torno a ella; el segundo acércame a las prácticas educativas que en el mundo escolar se producen y reproducen en relación a la diversidad.

Durante años, el discurso educativo hizo un reconocimiento tibio y parcial de la diversidad, el Estado Educador asume desde el S.XIX⁶⁴ la responsabilidad de atender a niños cuya condición de sordera y ceguera que no eran receptores de los servicios educativos que el estado proporcionaba a la población mexicana. De

⁶³ Me refiere a la práctica como hecho pedagógico, debido a que a este le concierne a la organización de los contenidos y de la gestión de grupo-clase. En este sentido, cuando me refiero a la práctica sincrónico, recupero el planteamiento de Altel (2001) que este se refiere a la enseñanza como momento culminante de la articulación de saberes y objetivos de enseñanza.

⁶⁴En el gobierno de Benito Juárez se crea la escuela para ciegos, esfuerzo que se continuo en el México posrevolucionario hasta la creación de las Centros de Atención Múltiple que por los cambios en política educativa hacia la inclusión educativa, fueron disminuyendo en número; los planteamientos de inclusión educativa promueve que normativamente las escuelas regulares en todo el país reciba a niños con condición de discapacidad (sentido dominante de diversidad en los discursos y actores educativas)-

este modo, en el siglo XX se emprenden acciones internacionales encabezadas por organismos internacionales en relación a la diversidad, sus derechos y su condición, como resultado de estas los gobiernos de América Latina y de otros países Europeos centraron su atención en materia educativa. Asunto fundamental para lograr reducir la desigualdad y promover la igualdad:

““ La atención a la diversidad no puede reducirse al a consideración del alumno escolarmente problemático como diversos y a la utilización de los apoyos especiales para este alumno concreto (...). La atención a la diversidad promueve la igualdad de oportunidades para evitar la desigualdad y la discriminación en la educación y en los parámetros de calidad de ésta. Se plantea decididamente que la misión olvidada de la escuela es poner en marcha un modelo de formación de los ciudadanos en el que se permite y se potencia la inclusión de todos en el concierto intercultural que caracteriza la vida de las sociedades industrializadas occidentales. “ (Muntaner, 2000;6)

De ahí, que la reforma educativa del siglo XXI en nuestro país la igualdad y diversidad se convierten en un binomio necesario para el sistema educativo exigió que las prácticas pedagógicas en las escuelas incorporaran estrategias para compensar a los alumnos que han sido marginados y segregados por sus capacidades, características físicas, sexo, raza, y clase social. Al respecto los profesores de educación básica vivieron este presupuesto de la siguiente forma:

“Durante aquellos primeros años de docencia había entendido desde la cultura escolar, que la diversidad era Arturo, Julio, los Atenogenes, Jennifer, Atziri, aquellos niños que eran migrantes de una región del país y que por su lengua materna y costumbres eran diferentes a los demás, como si diferentes fuese sinónimo de diversidad, pero también era una diferencia de alejamiento e indiferencia, niños que han desarrollado una habilidad de camuflaje para no ser vistos de esa manera anormal. Una segunda visión era la de los niños con problemas de conducta, los que no obedecían, se distraían con facilidad en la clase, los que sufrían algún retraso individual o algún trastorno diagnosticando que no podrían cumplir en su totalidad los aprendizajes esperados que marcaba el currículo, esos otros eran los discapacitados, los que necesitaban ser canalizados para su atención necesaria, pareciera que lo justo era que no pertenecieran al salón.”(RGPP)

La escuela no esta preparada para incluir y atender la diversidad, su mirada es restringida y estigmatizadora; es decir su semántica en la jerga pedagógica alude a la anormalidad y la perturbación de lo establecido, es una construcción social donde caben todos aquellos que no cumplen con los estándares sociales y escolares. En nuestro país, ser indígena, discapacitado, vulnerable por condiciones socioeconómicas o de conducta implica *no ser* sujeto de escucha, de

derechos y reconocimiento de su valor cultural y personal en la escuela se agrava esta situación son ignorados, su voz no se conoce, solo son reconocido por las dificultades de aprendizaje o lenguaje que le impiden incorporarse con eficacia a las tareas escolares como el resto del grupo. Con frecuencia son sujetos de atención especial UDEEI se encarga de ellos, el profesor los tiene en el grupo pero no es responsable único de su avance, no puede dedicarle el tiempo necesario porque el número de alumno selo impiden y sus estrategias considerar a la mayoría. Al respecto cabe señalar lo siguiente:

“Existen sucesos que mueven nuestro esquema de lo que durante años habíamos construido como “normal”; la reproducción del currículo, las prácticas homogeneizadoras y la segregación, una cultura escolar añeja, nos colocan una venda en los ojos con la realidad educativa-social, ¿Qué era realmente la diversidad? Esos destellos de diferencia dentro de la aula nos dejan ver que existen diversas situaciones con diversos niños, que viven problemáticas familiares, económicas y culturales que van frenando su aprendizaje y desarrollo, acciones que para nosotros los docentes nos significan y resignifican la subjetividad que nos inmoviliza” (RGPP).

A menudo en el mundo escolar y social, más allá de nuestras intenciones, la diversidad y lo diverso es percibido como peligroso, no es familiar , por ello no podemos ser hospitalarios y acogedores, no es necesario cambiar, por que pertenecen a otro ambiente, si se les integra pasa a vivir en la marginalidad.

En los profesores de educación básica, el proceso de reconocimiento espejo no sólo es una proceso que le permite construirse a sí mismos sino que lo aplica en su aula; en el reconocimiento espejo siempre hay tensión y contradicción entre lo que deseo y lo qué es. En los profesores ronda la idea de encontrarse a sí mismo en “otro”, en su alumno, en su compañera o compañero docente. Sus expectativas median su interacción pedagógica y laboral. Veamos como se presenta esto en las aulas de la educación básica:

“Por qué no quieres trabajar!, ¡Por qué siempre molestas al compañero!, ¡A qué viniste a la escuela, solo a jugar!, ¡Por qué no prestas atención!, ¡Qué entendió del tema! y ¡Otra vez usted!, tan acostumbrados estamos a estas formas de convivir que lo hacemos de forma natural, señalar, juzgar, mantener vivos los prejuicios, las reformas educativas exponen la importancia (...) de respetar la diversidad, cómo lograrlo si en la escuela permea un ambiente de exclusión, el docente y el saber curricular que debe abordar en las aulas lo condena a ser parte de las prácticas de homogeneización del alumnado (...)la realidad en

la que vivimos nos ha transformado en seres desconfiados, que ante la presencia del otro se siente angustia, miedo y por ende se construye barreras, es preciso romper la idea del “espejo” y comenzar a trabajar en la escuela con acciones encaminadas a favorecer la inclusión para minimizar las prácticas de segregación que se están volviendo la cotidianidad escolar” (RMPP).

¡Excluir o respetar la diversidad! en su ejercicio narrativa de reflexión e interpretación de sus prácticas, los profesores de educación básica identifica las acciones y el lenguaje empleado en forma cotidiana en la aulas para referirse a los alumnos cuya proceder manifiesta dificultades en el aprendizaje y compartimientos que irrumpen la vida escolar. Siendo estas una manifestación de procesos de segregación y exclusión de la enseñanza.

La diversidad es vivida como un acontecimiento⁶⁵, lo que implicó ir del plano pedagógico – didáctico al ético, desde el cual los profesores de educación básica van a cuestionar su relación con el otro, su causación y responsabilidad:

“A mi grupo de sexto llegó un niño migrante que procedía de Acapulco Gro; la razón, el trabajo de sus padres. Carlos había reprobado el sexto grado, su mamá había dicho que había repetido el año porque su profesor de Acapulco había tenido razón, “*¡su hijo nunca va a aprender!*”, “*¡eso dijo el profe maestra y mírelo repitió el año, es bien burro!*”, no podía creer lo que escuchaba, ¿Cómo era posible que la propia madre no creyera en su hijo?

“ La primera vez que le tomé lectura a Carlos (en su diagnóstico), siguiendo los estándares de lectura (palabras por minuto), Carlos no llegaba al mínimo, sólo leía 30 palabras por minuto, leía por sílabas, no había fluidez en su lectura y al momento de escribir omitía letras, se mostraba tímido, su gran pasión al baloncesto, le había permitido generar habilidades motrices y era un buen elemento para el trabajo en equipo, mostraba disposición y su necesidad de sus pares era evidente. Un día al observarlo en educación física, vi cómo anotaba dos canastas seguidas, brinqué, aplaudí y le grité “¡eres genial Carlos!”, tenía un cariño por aquel alumno que miraba como se esforzaba y luchaba contra aquella etiqueta de “burro” que su propia madre le había impuesto, y que por tal etiqueta pensaba que no “serviría para el estudio”.

Después de la clase hable con él, le dije que sería capaz de lograr muchas cosas, todas las que él se propusiera, y con mirada triste me dijo, “¡menos leer!”, ese viernes Carlos fue el secretario en la asamblea, dio su punto de vista y aunque estaba preocupado por su redacción en la libreta del consejo, realizó una escritura amplia, se le vio interesado, incorporamos dos estrategias de lectura, el cuento que se realizaba al iniciar o finalizar las clases, la lectura en casa diaria por 10 minutos, al siguiente mes Carlos había avanzado mucho en su fluidez y ortografía. La imposibilidad de Carlos era confiar en él, desarrollar su parte personal, para implementar otras estrategias; desafortunadamente, entre el va y viene de la exigencia del currículo, los profesores no nos tomamos el tiempo para implementar estrategias donde los niños se sientan óptimos y motivados para

⁶⁵ Aquí empleo esta categoría para significar una situación que provoca en el sujeto que lo vive una renovación, crisis y ruptura con la realidad estructurada en la que realiza su acción y constituye su subjetividad. Ante la contradicción entre lo que presencia y su actuación

aprender” (RGPP)

El microcosmos de significados del concepto de diversidad, se definió a partir de las diferencias individuales con o sin discapacidad o la condición étnica, cultural o de clase que interfieren en la enseñanza y el aprendizaje. No se conceptualizaba como una noción relacional que alude al ser y estar en el mundo, a lo que nos habita y habitamos a todo aquello que nos hace como sujetos y va conformando una identidad y una forma de relacionarnos con el mundo.

“¿Cuánto ha de costar llegar a la escuela?, ¿Qué lo sujeta a ella? Eso fue lo que me pregunte un día que parecía ser muy ordinario; eran las 2:20 pm, y otra vez Alexis había llegado tarde, supuse que mi gesto de molestia lo llevo a realizar una acción inesperada antes de cruzar la puerta del salón, ¿Por qué te persignas? –Le pregunte- mientras seguía escribiendo en el pizarrón, agachando la cabeza me contesto que no sabía lo que le esperaba ese día conmigo, me invadió una risa inevitable la cual provocó una reacción de espejo con él, haciéndolo sonreír, acaso ¿soy tan mala? le pregunte, no sé –contesto mientras tomaba asiento en un lugar ubicado a un costado del escritorio. Se ha mirado a Alexis como el alumno problema y la necesidad de separarlo del resto de sus compañeros para que tanto ellos como él logren adquirir los conocimientos del sexto grado de primaria, y ¿Dónde queda la convivencia? Uno de los aspectos a desarrollar evidentemente necesario en la situación de él y ellos, una posible solución ante ese individualismo social reflejado en la aula, convivencia, tema plasmado en el plan y programa de estudio, pareciera que la actividad que he escrito en el pizarrón sobre el tema de la cultura de la paz y buen trato, de la asignatura de formación cívica y ética; “busca en tu diccionario y escribe en tu cuaderno el significado de las siguientes palabras: respeto, paz, convivencia, tolerancia y solidaridad”, no ha funcionado para contrarrestar las acciones que tiene Alexis para con sus compañeros y el modo de como el resto del grupo reacciona ante esas acciones, ¿qué andará mal en la enseñanza de ese contenido? El problema es ¿Alexis, yo o los papás? En definitiva, el peso que los profesores le hemos dado al conocimiento como sinónimo de contenidos conceptuales y memorísticos, no ayuda mucho a la formación ciudadana, esa que nos lleva al uso responsable de la libertad y a generar una convivencia” (RGPP).

¡Atender a la diversidad! ¿qué significa: dar atención personalizada, separar al alumno-diferente del resto del grupo para lograr su avance y control como una acción de la pedagogía de la emergencia, lograr que cualquier alumno independientemente de su condición cubra los contenidos mínimos del programa por su condición o tal vez ayudarlos a convivir? Todas estas cuestiones están presentes en los profesores de educación básica, pues lo que ella creían un acto apropiado pedagógicamente que ayudaría al avance escolar de los diversos, hoy la refieren como un práctica de segregación y exclusión. Entonces como lograrla si

también esta presente la relación con el otro y su metabolización en el aula.

Por ello, los profesores de educación básica, al reflexionar sobre sus nociones y prácticas están paulatinamente sufren una metamorfosis ven y valoran la diferencia para acogerla y no homologarla ni rechazarla. Asumir una actitud ética frente a ella responsabilizar de su formación:

“Es la hora de la entrada y miro a mis alumnos, ¿Qué miro en ellos? ¿Cómo los percibo? ¿Cuál es mi compromiso y responsabilidad hacia ellos? Hace tiempo en una reunión de profesores una compañera me preguntó sobre un alumno que tuve en cuarto grado, la cuestión fue la siguiente -¿Habías notado que Bryan es raro?, -¿raro?, respondí algo sorprendida, ella continuo, -¡Sí!, raro con inclinación a que le gustan compañeros del mismo sexo; le respondí que jamás me había fijado en esa situación y pregunté si eso había generado algún “problema”, me expresó que sus compañeros lo notaron y tenían con él ciertas actitudes poco favorables, había rechazo y burlas hacia él. ¿Quién nos dio el derecho de designar destinos a los alumnos? (...)vemos en los alumnos imágenes que nosotros hemos colocado, en realidad deberíamos ver en cada sujeto su “rostro”, no me refiero a la cara, sino a la esencia de cada uno su rostro manifiesta una forma de sentir, pensar y ser sin embargo, nos negamos a verlos como son realmente y colocamos en ellos “máscaras” para definirlos, designamos un destino y una forma de ser, una etiqueta para identificarlos, en la actualidad los llamamos “alumnos vulnerables” ¿Dónde se refleja todo esto? En los documentos que se entregan mes con mes; en ese instrumento plasmamos lo que son para nosotros, cuadros que se entregan como informes de seguimiento para identificar a los alumnos que tienen dificultades para alcanzar lo que establece el currículum escolar. Estas acciones que realizamos en la cotidianidad escolar han generado espacios de exclusión y rechazo propiciando en algunas situaciones la deserción escolar, privándolos del derecho a recibir educación” (RMPP).

El salón de clases se constituye un espacio simbólico donde los significados y sentidos se re-constituyen en el mismo acto de enseñar, durante la práctica cotidiana de los profesores de la educación básica:

“El papel del docente y su intervención en el aula debe transformarse a partir de la reflexión de los sucesos que acontecen en sus actividades diarias, si en realidad queremos ofrecer una educación que permita a nuestros alumnos a desenvolverse en esta sociedad donde la información y el uso de la nuevas tecnologías está a la orden, es necesario repensar mi práctica pedagógica y saber que debo modificar” (RMPP).

Las implicaciones de los microcosmos de significados de la diversidad presentes en la actuación cotidiana de los profesores de educación básica, pueden transitar

a una cultura educativa que reconozca y sea amorosa⁶⁶ con la diversidad, si continúan reflexionando sobre sí mismo, su práctica y los acontecimiento que los cuestionan y toma posicionamiento crítico de la realidad pedagógica instituida en la escuela mexicana, como lo expresa el siguiente relato:

“Aceptar que la diversidad permea la sociedad y que tiene “un valor que nos enriquece, es uno de los mayores retos que los profesores enfrentamos, porque no miramos la diferencia sino la homogeneidad y nuestros alumnos deben ser iguales en aprendizajes y oportunidades, no debemos buscar estudiantes ideales” (RMPP)”.

La Reforma Integral de Educación Básica, reveló al establecer como imperativo la atención a la diversidad a pesar de su visión restringida, las prácticas tradicionales y la tendencia homogeneizante de la escuela, las tensiones derivadas de ellas que los sitúa en un dilema didáctico-pedagógico y ético que se mantiene al incorporar otras prácticas como las adecuaciones curriculares, la atención individualizada de los alumnos con alguna condición especial dentro o fuera del aula, la relación de apoyo entre profesores de aula regular y UDEEI, por señalar algunas desde mi experiencia al escuchar a las profesoras.

Para cerrar, me gustaría señalar lo siguiente: formar profesores no solo para responder a los retos que las reformas educativas o los cambios sociales implica tener como objetivo formativo trazar las bases de una práctica educativa de autoanálisis y de deconstrucción de su formación, para dar lugar al diálogo de las diferencias y la diversidad. La investigación narrativa, es este sentido al recuperar la experiencia y vivencia de los profesores me permitió presenciar su muerte (simbólica) como Benjamín (1936) y Levinas (1979) anticipaban para crear un mundo mejor posible.

⁶⁶ La amorosidad es una categoría filosófica referida a la capacidad que todo sujeto tiene de no ser indiferente a la situación del otro (Levinas) y el otro sentido que recupero es el de Humberto Maturana que alude a reconocer al otro como legítimo interlocutor.

A modo de conclusión: Identidad Narrativa y Metamorfosis de la experiencia docente en tiempo de la diversidad.

La investigación narrativa, fue el dispositivo que me permitió acercarme a la memoria individual y colectiva de los profesores de educación básica y comprender los procesos de construcción de su subjetividad, de su formación como sujeto pedagógico y la configuración de su identidad narrativa, “aquella que el relator alcanza mediante la ficción⁶⁷ narrativa. Al respecto, señala Paul Ricoeur en todo relato hay ficción y poética, es decir hay una acción configurativa del sujeto, una identidad que se expresa en trama en las transformaciones subjetivas que el sujeto tiene en el momento de dar cuenta de sí mismo, de sus acciones y su relación con los otros. De este modo, en la trama se tejen no solo los acontecimientos, el tiempo social e histórico vivido sino también las intenciones, los golpes del azar en una historia narrativa, entendida ésta como una cadena de transformaciones que nos lleva de una situación inicial a una situación final. La identidad narrativa del personaje sólo puede ser el estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas (...)” (Ricoeur, 1999:221) En ella, subyace una figura de sí mismo, pues la “identidad de la historia forja al personaje”:

“(...) la transformación del personaje es el tema principal del relato, y la relación entre el trama y el personaje parece invertirse: de forma inversa (...) la trama se pone al servicio del devenir del personaje. La identidad de este último, se pone, a verdadera prueba (...) El personaje mediante su acción interviene en el curso de las cosas, produciendo cambios en el mismo, “es el soporte de predicados físicos y psíquicos, pues sus acciones pueden ser objeto de descripciones comportamentales y de cálculos de intenciones y motivos” (Ricoeur, 1999: 223)

La identidad narrativa que asumen los profesores de educación básica personajes de su narrativa y de su sí mismos, es resultado de la acción que llevan a cabo en su mundo de vida el escolar, profesional, laboral y sindical.

⁶⁷ La ficción en este filósofo de la historia se refiere a la capacidad creativa e inventiva de una realidad vivida o por vivir mediada por su experiencia.

Por lo tanto, en este apartado presenté, los hallazgos de esta investigación que se apoyó en su proceder analítico e interpretativo, en la teoría fundamentada, en la que la teoría emerge desde los datos (Glaser y Strauss, 1990) como resultado de la identificación de los procesos que configuraron externa e internamente la subjetividad e imagen de sí mismo que tienen los profesores al experimentar los cambios e incertidumbres que trajo consigo la Reforma Integral de la Educación Básica al inicio del siglo XXI. Para ello, la Teoría Fundamentada procede inductivamente para generar una teoría explicativa del fenómeno estudiado (subjetividad e imagen de sí mismo) a través del examen continuo de las relaciones entre los conceptos, los datos producidos (categorías) por los autores de los relatos y los significados que aparecen en ellos.

Se expone, en un primer momento, la teoría que emerge de los datos en relación a la Subjetividad e Imagen de sí mismo, como los profesores construyen su "*sí mismo*" en su relato producto de su interpelación con el presente y el pasado. En un segundo momento presenté los hallazgos en relación a la estructura e identidad de la narrativa de las profesoras participantes en el Taller de Narrativa Docente y de los sentidos construidos en torno a su profesión, vocación, oficio, práctica. Acción situada en el escenario cultural y escolar y en los estados intencionales (también emocionales) de las participantes.

Concluir un proceso de investigación con una teoría que revele los procesos que configuran la subjetividad y la imagen de sí que los profesores de educación básica producen de sí mismo desde su pasado y presente, es un reto que los que nos iniciamos en la investigación vivimos con gran incertidumbre. La principal condición que establece la Teoría Fundamentada, es que la teoría generada a partir de los datos de la realidad del objeto de estudio; para ello, hay que ubicar las similitudes y diferencias en los relatos ante el mismo acontecimiento, es decir las narrativas que tienen la misma percepción y perspectiva para ver qué condiciones tienen todos en común. Hay dos estrategias de las que el investigador puede auxiliar: el método comparativo constante y el muestreo teórico para desarrollar la

Teoría Fundamentada. Elegí el muestro teórico para generar un Teoría sobre la Identidad Narrativa de los profesores de educación básica que explique que papel juega la subjetividad, la imagen de sí mismo, sus estados internos y externos y su experiencia docente en la reforma de sus condiciones de trabajo y formas de enseñanza. Desde el muestreo teórico, seleccioné nuevos acontecimientos (profesores de educación básica, Ley de Servicio Profesional Docente y Reforma Integral de la Educación Básica) a investigar que por su potencial me ayudaría a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados en torno a los profesores de educación básica (identidad, malestar y crisis).

El descubrimiento de una teoría sustantiva del fenómeno estudiado depende de la posibilidad de poder explicar que ocurrió con la experiencia, imagen de sí mismo y su práctica educativa de los profesores de educación básico ante el imperativo de atención a la diversidad de las reformas educativas del 2011; reformas que alteraron la condición laboral de los profesores.

La creación de esta teoría sustantiva inicia con la reconstrucción del dato, la codificación y el análisis de los datos que permite la identificación de categorías. Una vez realizado este proceso se reconocen las categorías centrales en las que se condensan un sistema de creencias, deseos, estados emocionales, aspectos subjetivos o intenciones ilocutivas y la perspectiva del profesor de educación básica. Las categorías centrales (sí mismo, acción, agente y sujeto; / tradición, derecho real/ malestar/ diversidad un campo de batalla, rutina) en esta investigación permiten aproximarse a una Teoría de la Identidad Narrativa de los profesores de educación básica; para Glaser y Strauss (1967) la teoría que emerge se expresa en proposiciones utilizando los resultados de la codificación con enunciados combinados con puntos teóricos, para entender el contexto y la evolución en el que el objeto de estudio tuvo lugar.

De este modo, a continuación doy a conocer mi aproximación a la creación de una teoría sustantiva del fenómeno estudiado:

1. El significado de las palabras en los relatos de las profesoras de educación básica en el que dan cuenta de sí, de su experiencia en el mundo escolar y

vivencia de la política educativa se encuentran poderosamente determinados por el tren de acción en que ocurre, es decir están en función de lo que los actores dicen y hacen, ese hacer que se gesta el pasado y se realiza en el presente.

2. La Identidad Narrativa de los profesores de educación básica es resultado de sus experiencias y su actuar moldeado por sus estados intencionales que plasman los sistemas simbólicos de los que forman parte.

3. La Identidad Narrativa de las profesoras que tomaron parte en esta investigación se expresa en su encuentro con el mundo de las formas de vida, creencias, deseos y expectativas producto de este encuentro. Se manifiesta como “*estando en el mundo*” creyendo, deseando, actuando y en su reconstrucción narrativa de su estar en el mundo, aparecen como agentes o víctimas.

4. En la Identidad Narrativa de las profesoras aparecen lo que son, lo que podrían llegar a hacer, lo que les gustaría ser y lo que temen a llegar a ser; resulta pertinente señalar que la Identidad es narrativa más que lógica o categórica; pues ella trata de “agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, que se esfuerzan por alcanzar metas y encuentran obstáculos que superan o que les doblegan, todo lo cual ocurre en un período prolongado de tiempo” (Brunner, 2018: 60). Cuando el agente humano (profesoras) vive sucesos y acontecimientos conflictivos les produce sensaciones de miedo, incertidumbre, miedo o culpa en sus sentidos de identidad, resolviendo sus dilemas poniendo en comunicación el ego y el alter.

5. La Identidad Narrativa está directamente relacionada con la trama. En ella se manifiesta la secuencia de sus oraciones, indispensable para develar el significado del relato y captar la “*vida del profesor en acción*”.

En los relatos de los profesores se aprecia *su estar en la historia y su contar algo acerca de ella*, lo que me permitió elaborar una tipología que exprese la condición

histórica del discurso narrativo de las profesoras y de su identidad narrativa. Al respecto esta se define en el contexto en el que actúa y configura su experiencia.

Estas proposiciones me permitieron elaborar la siguiente tipología en relación a la Identidad Narrativa de los profesores de educación básica:

El punto de partida de este ejercicio tipológico es la función de mimesis de la narrativa que consiste en “*interpretar la vida en acción*” y que en los relatos de los profesores de educación básica está presente. La tipología se elaboró en el cruce de las categorías centrales (empíricas/de trabajo y teóricas/analíticas) para dar cuenta de la acción situada (enmarcada por un sistema simbólico) de los profesores de educación básica como agentes humanos capaces de tener o desarrollar agentividad (acción dirigida a determinadas metas contraladas por los agentes) y de la percepción que ellas manifestaron en relación a la norma (socialización institucional) y su cuestionamiento. Es así, como se estructuró la siguiente tipología en torno a la Identidad Narrativa:

1. Identidad Narrativa como profesor-victima: es producto del sacudimiento y deterioro de la identidad ligado al ejercicio profesional, los profesores añoran la tradición que le daba certeza en el empleo y garantizaba sus derechos, sienten nostalgia por el pasado donde eran reconocidos y valorados frente a la aplicación de la Reforma Laboral y Educativa (curricular) que los descredita y cuestiona su función formativa.
2. Identidad Narrativa como profesor-trabajador del Estado: está ligado con la anterior Identidad Narrativa del profesor victima. Buscan definirse como burocracia del estado o “ejercito intelectual” del Estado educador y así recuperar su estatus laboral y social manteniendo como el apóstol de la justicia, la equidad y el respeto a la diversidad.
3. Identidad Narrativa como profesor - profesional de la educación: emerge de la aplicación de una reforma paradigmática que alude a la aptitud y formación para realizar la tarea educativa, se define por un perfil profesional a nivel licenciatura

que posee competencias profesionales que los habilitan para ejercer en cualquier contexto y espacio escolar, es una creación institucional para hacer frente al declive de la escuela.

4. Identidad Narrativa como Profesor-agente: es una identidad en gestión, los profesores reconocen las tensiones y retos de su práctica profesional están dispuestos a afrontarlo de palabra y de obra.

5. Identidad Narrativa como Profesor- con vocación y oficio: esta identidad está presente en todos los relatos ante los cambios y procesos de crisis experimentados por los profesores de educación básica se deslizan al pasado para recuperar el sentido original de la profesión de enseñar ligado al oficio y la vocación. Restablecen sus creencias, sus deseos y vuelven a creer en la función formativa de su tarea a pesar del desequilibrio y conflicto de su actuación ante la Reforma Integral de la Educación y la Ley de Servicio Profesional Docente.

Cabe señalar que no son tipologías puras, en los relatos se manifiestan todas en diferentes momentos. No corresponden a cada uno de las profesoras de educación básica que participaron en el Taller de Narrativa Docente que permitió llevar a cabo esta investigación.

En este segundo momento, presento los hallazgos en relación a la estructura narrativa de los personajes de los relatos aquí revisados:

a. Las narraciones de los profesores de educación básica cuentan con sentidos retóricos (hablar con afectación) e intenciones ilocutivas concebidas para plantear las situaciones vividas en el contexto de la reforma educativa, si no de forma antagónica, si desde el punto de vista de una interpretación concreta.

b. Los profesores de educación básica mantienen una intencionalidad reflexiva en su discurso que permite la transformación de su subjetividad en relación a las cosas de hace y las representaciones que lo configuraron en el pasado.

c. La trama de sus relatos es fruto de su acción, de la apropiación de los significados de la cultura educativa e institucional y del conocimiento de sí mismo indirecto mediado por signos culturales.

d. Los personajes de los relatos analizados, su identidad no es permanente está en constante cambio. En su trama hay tragedia, drama y comedia que lo hacen transitar del héroe- espectador, al actor – agente, es decir que cumple una papel que significa con intencionalidades y motivos que dan sentido a su hacer profesional y ético ante la diversidad, la variación de sus condiciones laborales y de su vocación y sentido profesional.

e. Por último, en sus relatos, se lee la transformación dramática de su identidad personal y profesional al estar a prueba en el contexto de su experiencia docente su identidad-pertenencia del magisterio.

En relación a los descubrimientos logrados a partir de la interpretación de los relatos están:

f. En los relatos puede descubrir su historia profesional, ha servido como recurso para las disputas ideológicas y políticas en nuestro país, sus intentos por dar sentido a las condiciones política, económicos y educativas que han modificado su experiencia profesional y laboral. Por lo tanto, los profesores de educación básica se construyen en la intersubjetividad, es decir en las negociaciones que se establecen entre ellos, para recordar, olvidar y mantener prácticas que lo han habitado.

g. La figura de sí mismos fue instituida y reconstruida a partir de la ruptura con la tradición magisterial que aseguraba el ingreso al sistema educativo por su formación inicial.

h. Las prácticas educativas de los profesores de educación básica en las aulas mantienen una ruptura entre sus concepciones de enseñanza y el hecho didáctico al reproducir formas de organización y apropiación de contenidos que no propician la participación del alumno y la atención a la diversidad.

i. La concepción de los profesores de educación básica en torno a la diversidad está asociada a la discapacidad y a niños que presentan dificultades en el aprendizaje, lo que genera pocas expectativas pedagógicas. Su atención se reduce a lo didáctico y no es considerada la diversidad para la enseñanza.

De este modo, la investigación narrativa es un enfoque que produce conocimiento del mundo escolar, de sus actores, prácticas, rutinas y rituales, de la condensación de los acontecimientos en experiencias de quienes lo viven. En este sentido, en esta investigación me permitió comprender:

a. Que las profesoras al dar cuenta de sí mismas se designa como agente, de su acción, el sí mismo se designa como emisor de los enunciados y sujeto responsable; como lo exprese en este ejercicio de investigación, o por lo menos eso era la pretensión, mostrar al maestro como agente, con emisor de sentidos, significados y prácticas del mundo escolar y como sujeto responsable de su acción frente al otro, receptor de su acción (alumno).

b. Que los relatos de las experiencias educativas de las profesoras de educación básica son un modo de comprender y expresar la vida educativa que acontece en determinadas situaciones y guiadas por determinadas intenciones que se

expresan en las políticas educativas que se bajan en cascada a los profesores de educación básica.

c. Que en el proceso de codificación de los relatos de experiencia en la investigación narrativa se aprecia una visión binocular, es decir hay una doble descripción en la que se bosqueja la realidad interna del informante (del autor del relato) y la inscripción al contexto externo (acontecimientos, Reforma Integral de la Educación) que aporta significados y sentidos a su identidad, a su ser y hacer como profesionales de educación y sujetos pedagógicos.

d. Que la investigación narrativa es un dispositivo de investigación y formación de los profesores de educación básica en servicio que promueve un examen crítico y reflexivo (relato) de la experiencia educativa de sus modos de operar en la práctica (mitos, ritos, símbolos) no cuestionados que no permiten que el profesor se defina como sujeto pedagógico y autónomo frente a las reformas educativas que ha vivido y vivirá.

e. Que la investigación narrativa permite a los profesores de educación básica a construirse como sujeto pedagógico y social al intersectar el conjunto de recuerdos (modos de operar, anclados en el pasado pero vigentes en el presente) que debe traer al presente a la luz de las formas de actuación para la ruptura o la elección de modos de operar que brinda a los profesores autonomía y devuelva su capacidad de producir conocimiento pedagógico y actuar conforme a él ante los imperativos de las reformas educativas, por ejemplo la de atención a la diversidad.

d. Que la investigación narrativa refrenda lo dicho por Freire “ toda intervención en el mundo implica una cierta comprensión de sí mismo” (2010), es decir cuando el profesor de educación básica en su relato da cuenta de sí, expresa *su conciencia del mundo* (de la política, del momento histórico que le toco vivir, de su responsabilidad social y ética de su quehacer) y *de sí* en su dominio técnico(didáctico) frente a sus saberes y conocimientos, de su lectura del mundo

escolar, de su experiencia educativa, de sus afectos, emociones e incertidumbres. Por lo que la narrativa contribuye no solo en la definición de sí mismo que hacen los profesores de educación básica en sus relatos sino en su autopoyesis, es decir en su propia creación como sujetos críticos y agentes pedagógicos en el mundo escolar y social.

Para concluir, esta investigación que hundió sus raíces en la investigación narrativa deja abiertas las siguientes líneas de investigación en relación a los profesores de educación básica:

1. Explorar la realidad interna de los informantes (profesores) presentes en los relatos, es decir la dimensión emocional de la experiencia de los profesores ante procesos de incertidumbre laboral y pedagógica que permitirá comprender la relación entre sujeto y contexto.
2. Conocer los cambios en la subjetividad y experiencia docente después de un ejercicio crítico y reflexivo sobre sus modos de operar que den paso a la construcción de una nueva práctica pedagógica, didáctica y educativa basada en la resignificación de su conocimiento pedagógico.
3. Identificar los puntos críticos de la cultura institucional y escolar que impiden que los procesos de reformas educativas no sigan el cause esperado, y los profesores no se consoliden como sujetos pedagógicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auge Marc (1998). *Las formas del olvido*. España Gedisa. p.200
- Arévalo Javier Marcos (2004). *La tradición, el patrimonio y la identidad*. En Revista de estudios extremeños. Vol.60. No.3 pp. 925-926.
- Arnaut Salgado, Alberto (1993). *Historia de una profesión*. Tesis de Maestría en Ciencia Política. México. Colegio de México. Centro de Estudios Internacionales. 330p.
- Arnaut Albert (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de Discusión 17. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. (Disponible: http://www.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/3/_RSCmx. Consultado 13 mayo de 2017).
- Arendt Hannah (1993). *La condición humana*. España. Paidós.
- Altel, (2001). *La formación de profesores*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Alliaud Andrea, Suárez Daniel, Feldman Daniel, Vezub Lea (2006). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración u subjetividad en la trayectoria de los profesores*. PDF.
- Alliaud, Andrea (2015). *Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación*. Historia y Memoria de la Educación. (En <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>)
- Benjamín Walter (1998). *El narrador*. España.
- Bolívar Boíta Antonio (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. España. La Muralla.
- Bolívar Boíta Antonio (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Revista en Educación. Año 1.
- Bolívar Boíta Antonio (2002). *¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.4, No1.
- Bolívar Antonio (2008). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. España. Ediciones Alebrije.

Butler Judith (1998). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. España. Ediciones Cátedra.

Butler Judith (2012). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Argentina. Amorrortu/editores. 192p.

Brunner Jerome (2014). *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Brunner Jerome (2018). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. España. Alianza Editorial.

Biddle B (2011). *La enseñanza y los profesores: La profesión de enseñar*. España. Paidós.

Bogdab y Bliken (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories an Methods*. Pearson.

Castillo Espitia E (2000) *La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar fenómenos humanos*. Investigación y Educación en Enfermería, vol. XVIII, núm.1, marzo. pp 27-35

Comisión Europea (2005). *Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado*.

Contreras Natera Miguel Ángel (2015). *Crítica a la razón neoliberal. Del neoliberalismo al posliberalismo*. México: Akal.

Cordero Arroyo Graciela, et al (2011). *La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior*. En Perfiles Educativos, vol. XXXIII, número especial. México. IISUE-UNAM (Enlace: Consultado el 28 de agosto de 2017).

Cornejo Chávez, Rodrigo; Quiñónez, Marcela. *Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.5, núm. 5e diciembre. pp. 75-80. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025011>.

Costa Rico (2007). *El maestro como artesano/práctico y como intelectual*. PDF. Universidad de Santiago de Compostela.

Cruz Manuel (1986). *De la memoria y el tiempo*. Barcelona, Península.

Darling-Hammond L . y Bensford J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey.

De Lauretis Teresa (1993). *“Sujetos excéntricos: la teoría feminista y conciencia histórica”*. En *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.

(Disponible: <http://basica.sep.gob.mx/refirmaintegrak/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>).

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). Ley General de Educación. Texto vigente, Última reforma publicada. (Disponible. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>).

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3º, en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919).

Diario Oficial de la Federación 2013 y 2014. *Lineamientos específicos del Servicio Profesional Docente para Ingreso*.

Dosse François (2007). *El arte de la biografía*. México. Universidad Iberoamericana.

Domingo Contreras José (2010) *“Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía.” Investigar la experiencia educativa*. España. Morata

Dubet François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la Reforma del Estado*. España. Gedisa.

Dubet François, Marie Duru-Bellat et Antoine Vétretout. *Les inégalités scolaires entre l’amont et l’aval. Organisation scolaire et emprise des diplomes*. En *Sociologie*. Vol.1 pages 177-197

Dubet, François *.El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología Social, vol. 16. Pp.39-66- Universidad Complutense de Madrid. España-

Elizalde Silvia (2008). *“Debates sobre la experiencia”* en *Oficios Terrestres* Consultado en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45086/Documento_completo.pdf?sequence=1.

Fuentes Teresa (2001). *La vocación docente: Una experiencia vital*. En *Ars Breevis*. Pp. 285-303.

- Freire Paulo (1997) . *Bajo la sombra de este árbol*. El Roure. Editorial.
- Freire Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México. S.XXI.
- Freire Paulo (2010). *Pedagogía de la autonomía*. España. Siglo XXI.
- Gadamer Hans-Georg (1991). *Verdad y método*. España. Ediciones Sígueme.
- Galindo Jorge (2015). *El concepto de riesgo en las teorías de Ulrich Beck y Niklas Luhmann*. Acta Sociológica. Volumen 67, mayo-agosto. pp. 141-164.
- García Cabrero Belinde, Loredó Enríquez Javier, Carranza Peña G. (2008) . *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de Investigación Educativa. Vol.10. Ensenada
- García Gual Carlos (2017). *Diccionario de Mitos*. España. Turner . 437p.
- Gijón Puerta José (2016). *Formación por competencias y competencias para la formación. Perspectivas de Investigación*. España. Editorial Síntesis.
- Hargreaves Andy y Fullan Michael (2014) . *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. España. Ediciones Morata.
- Harvey David (2015). *Breve historia del neoliberalismo*. España: Akal. 4ª edición.
- Hernández Oliva, Mercado Maldonado Aseal (2010). *El proceso de construcción de la identidad colectiva*. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales. núm.53, mayo 2010. pp. 229-251.UAEM.
- Hunter McEwan y Kieran Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina. Amorrortu editores.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Documento Fundante*. México. INE.
- Jay Martin (2009). *Cantos de experiencia*. México. Paidós.
- Lúquez de Camacho Petra (2016). *La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias*. Revista CUMBRES, 2(1).pp.101-114. Disponible en Dianet-LaTeoríaFundamentada-6550772.pdf.
- Krasz Saúl (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices, España*. Gedisa

Martínez Rizo Felipe (2001). *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. Revista Iberoamericana de Educación. No27.pp 35-56.

Mélich Joan-Charles (2000). *Narración y hospitalidad*. Análisis 25. pp.129-142. Consultado en : <https://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15053/14894>

Miranda López Francisco (2004). *La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa*. Sociológica, vol.19, núm. 54, enero-abril, pp.77-123. Universidad Autónoma Metropolitana. (En: <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026633004.pdf>. Consultado marzo 2017).

Muntaner Joan. “ *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*” en Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado, año/vol.4, Número 001. Universidad de Granada. España pp.1-18

Moliner María (2001). *Diccionario de uso del español*. España. Cremos.

Navarro Gallegos, Cesar (2013). *La reforma educativa: despojo y castigo constitucional: castigo constitucional al magisterio*. El Cotidiano, núm. 179, mayo-junio.pp.77-88. (En: <http://www.redalyc.org/articulo.A?id=35227012006>. Consultado: 10 de noviembre del 2017)

Negri Antonio (2009). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. España. Akal.

Nora Pierre (1990). *La aventura de los lugares de la memoria*. España. Ediciones Tricle.

Ornelas Carlos (2010). *Política, poder y pupitres, Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.

Pavié A (2011). *Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de Evaluación*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias. REDIE, vol.12. Ensenada.

Perales Ponce (2006). *La significación de la práctica educativa*. España. Paidós.

Pérez Gómez A.I. (2004) . *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España. Morata. 319p.

Pérez Moreno Karla (2015). “*Un órgano autónomo para un Sistema Nacional de Evaluación Educativa*”, en La reforma Educativa en el Pacto por México. México. Universidad Autónoma Metropolitana. Colección Abate Faria 21.

Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (207-2018). Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo 2017-2018. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México.SEP.

Puiggrós Adriana (2010). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* Argentina. Niño y Dávila Editores.

Polkinghorne Donal E. (1991) *Narrative an Self-Concept.* Journal of Narrative an Life History, 1 (2&3) “.135-153. Consultado en <https://pdfs.semanticscholar.org/4d22/4d9f1b2afa0c81f3eddcacdde335a7bd7bc0.pdf>

Popkewitz Thomas (1998). *Formación del profesorado tradición, teoría y práctica.* España. Paidós.

Presidencia de la República (10 de diciembre de 2012). “*Iniciativa de decreto que reforma los artículos 3 y 173 de la Constitución de la República Mexicana.*”

Ricoeur Paul (1985). Prólogo al libro de Maceiras .*¿Qué es la filosofía? El hombre y su mundo.* España. Cincel.

Ricoeur Paul (1995). *Historia y Verdad.* España. Paidós.

Ricoeur Paul (1999). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica.* España. Universidad Autónoma de Madrid.

Rivas Flores (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa.* España. Editorial Alebije.

Rivzi Fazal y Bod Lingard (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado.* España: Morata

Ruiz Cuellar, Guadalupe (2012). *La reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente.* REIFOP, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com> Consultado 30 de marzo de 2017).

Tejeda Fernández José (2009). *Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación.* Revista de Educación, 349.Mayo-agosto, pp.463-477. (En:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_22.pdf.
octubre de 2017).

Consultado

Tejeda Fernández José (2013). *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación*. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento. Universities and Knowledge Society Journal.

Sánchez Idelfonso Luis Alfredo (2017). *Análisis del Servicio Profesional de Carrera: la necesidad del cambio*. Encrucijada. Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública. Número 27, septiembre octubre. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.

Sañudo L (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*. España. Paidós.

Searle John (2015). *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. España. Cátedra Teorema.

SEP (2007). *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*. México.

SEP (2008a). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México.

SEP (2008b). *Lineamientos de participación de las Instituciones de Educación Superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2008-2009*. México.

SEP (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*. Documento.

SEP (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica*. Versión preliminar. México.

SEP (2011) *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. México

SEP (2011). *Evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. (Disponible en <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/uno.htm>)

SEP (2011). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*.

SEP (2012) *Ley de Servicio Profesional Docente*. México. *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, 2017-2018*

Sacristán Gimeno José (2013). *En busca del sentido de la Educación*. España. Morata.

Sacristán Gimeno José (2013). *En busca del sentido de la Educación*. España. Morata.

Scott, Joan (1999). "Experiencia" en Revista Hiparquía, Vol. 10, No11, julio. Asociación Argentina de Mujeres en Filosofía, Buenos Aires. Pp.59-83

Shaun Gallagher (2013). *La mente fenomenológica*. España. Alianza Editorial.

Strauss A & Corbin J (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Antioquia.

Strawson Peter F (1995). *Libertad y resentimiento*. Argentina. Paidós.

Tardif Maurice(2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España Narcea.

Tébar Belmont Lorenzo (2013).*El profesor mediador del aprendizaje*. Colombia. Magisterio Editorial

Torres Hernández Ana María (2011). *Advenimiento y construcción de la narrativa autobiográfica*. UPN.

Vasilachis, I (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa, S.A.

Velasco H y Díaz A (2007). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. España. Trotta.

Zambrano Leal (2007). *Formación, experiencia y saber*. Colombia, Editorial Magisterial.

Zemelman Hugo (1990). *Conocimiento como desafío posible*. México. Instituto Politécnico Nacional.

