



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**“LA IRRUPCIÓN DE LA ALTERIDAD DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS PEDAGOGAS DE LA FES
ARAGÓN COMO DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA.”**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

JONATHAN LÓPEZ HERNÁNDEZ

TUTORA:

**DRA. FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

COMITÉ TUTORAL:

**DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**DRA. ANDREA OLMOS ROA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, AGOSTO DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

A mi tutora:

La doctora Fabiola Hernández Aguirre, por estar a mi lado durante los momentos más complicados en la maestría, con la tesis, siempre apoyándome con sus amplios conocimientos, por su paciencia y disposición para asesorarme en cualquier momento, por sus invitaciones a eventos y actividades significativas para mi formación. Alguna vez un compañero, cuando yo estaba en mis primeros momentos en el programa de posgrado, acudió al salón por una firma, y en un acto de sinceridad, comentó a los que estábamos en el seminario que era una de las mejores profesoras que había tenido en su vida académica, después de todo este camino, estoy de acuerdo con sus palabras. De corazón ¡muchas gracias!

A mi comité:

A la doctora Rosa María Martínez Medrano, cuyos valiosos consejos me ayudaron en la construcción de mi tesis, no olvidaré su apoyo durante el afortunado tiempo que compartí con ella el Seminario de Integración. Recordaré que siempre estuvo ahí con una sonrisa, compartiendo sus saberes durante cada sesión en posgrado.

A la doctora Andrea Olmos Roa, quien, con sus conocimientos sobre la perspectiva biográfico – narrativa y de las posibilidades decoloniales, me ayudó mucho en la construcción de mi investigación. Esos momentos invaluable que compartimos en su seminario siempre los atesoraré en mis recuerdos.

A la doctora Elsa González Paredes, cuyas aportaciones a mi tesis tuvieron alto impacto, su disposición y observaciones durante las reuniones de evaluación del programa de posgrado, le agradezco mucho el tiempo para leer mis avances escrupulosamente, y sus consejos sobre aspectos que no había advertido.

A la doctora María Del Socorro Oropeza Amador, a quien le agradezco por haber aceptado mi invitación a ser parte de mi jurado, y que con la amabilidad que le caracteriza, leyó mi tesis para después compartirme sus observaciones que fueron clave para la conclusión de ésta.

A quienes me ayudaron en el posgrado:

A la doctora María Teresa Barrón Tirado, a quien tengo mucho que agradecerle; su amistad, apoyo y consejos fueron invaluable. Me encantó trabajar con ella durante la primera mitad de mi maestría pues enriqueció mi transitar en el posgrado, apoyándome en trabajos académicos en los cuales aprendí mucho. Gracias por animarme a presentar mi proyecto para ingresar al posgrado.

Al doctor Antonio Carrillo Avelar, cuyos seminarios siempre aportaron elementos a mi trabajo de investigación, le agradezco su disposición a leerme, y su apoyo durante los coloquios que se llevaron a cabo por la Unidad de Posgrado.

Al doctor Enrique Bernal Franco, por su valiosa amistad, apoyo y consejos durante todos estos años, le agradezco mucho por animarme a ingresar a la maestría.

Al Mtro. Carlos A. Aguilar Herrera, por su ayuda y su disposición a apoyar al estudiantado de posgrado, el tiempo que siempre se dio para asesorarnos con los trámites. Así también a su equipo, en especial a Cindy Ruiz, y a Laura Castillo, quien siempre me apoyó y aconsejó.

A CONACYT y a la Unidad de Posgrado por brindarme las facilidades para realizar mi maestría en mi querida UNAM.

A mis queridas amigas, cuyos relatos de su experiencia en la docencia son la razón de ser de este trabajo:

A Cinthia Rubio, por su compañerismo y amistad desde ya hace muchos años. Deseo que su camino siempre le aguarde miles de sonrisas.

A Adriana Valdez, que siempre estuvo dispuesta a apoyarme en este viaje con sus saberes invaluable sobre la docencia, y cuya vocación se advierte desde la distancia.

A “Luna” por sus señalamientos, siempre tan precisos sobre el acontecer docente, deseo que a donde sea que vaya siempre esté bien.

A Monserrat Vázquez, mi querida amiga, siempre con miles de historias y que siempre ha estado ahí cuando lo he necesitado, gracias por todo.

A Sandy Castrejón, cuya dedicación siempre me asombra, demostrando su energía en todo lo que hace, gracias por su amistad.

A Karina, quien me apoyó no solo desde su experiencia docente, sino con sus consejos en la maestría, gracias por todo su apoyo y valiosa amistad.

A mis amistades:

Al Posgrado en Pedagogía, en especial a: Azucena, Ayde, Estephany y Beatriz, mis compañeras de generación, con las que siempre intercambié información sobre nuestro acontecer en la maestría. Los doctorantes, Maribel Lagos, Omar Sánchez, Napoleón, Guadalupe y Roberto, que siempre me auxiliaron en mis dudas. A “los maestrantes tras bambalinas”, Anny Edith, Fany, Daniel y Fernando con quienes entablé una relación fraterna durante mis últimos semestres en la maestría. Al “inge” Valentín Villareal, a quien me dio gusto volver a encontrar en el posgrado.

A aquellas amistades de ya muchos años: Verónica Pacheco, Iván Morales, Rebeca Bermúdez, Carmen Roldán, Lisette Segura, Julio Girón, Yahaira Islas, Carlos García, Isabel Martínez, Miguel Patiño, Nayeli Rodríguez, Israel Juárez, “Lucy” Díaz, Rafael Garibay y su esposa Nayeli, de quienes tengo la fortuna conservar su amistad.

A toda la División de Universidad Abierta Continua y a Distancia por su compañerismo. En especial a la licenciada Dulce María Acosta Hernández, quien siempre me compartió sus saberes, lecturas y amistad, al lic. Tomás Pérez Ramírez y al lic. Jorge Andrés Trejo Solís.

Al licenciado Mario Marcos Arvizu Cortés, quien también me aconsejó seguir con la maestría.

A los licenciados: Crispín Ramírez, Liliana García, Eugenio Mendoza y al “profe” Juan Nava, por su amistad y apoyo.

A mi Familia:

A Norma Hernández, quien siempre me ayudó, me leyó, me platicó algunas vivencias de su trayectoria como profesora, que estuvo al pendiente de mis desvelos y que su cariño me ha acompañado a donde vaya.

A Jonathan López, mi padre, siempre apoyándome con más fuerzas que yo. La otra persona que ha estado a mi lado y que siempre me animó a continuar, siempre con su fe inquebrantable, sin duda un ejemplo a mi vida.

A mis queridos hermanos: Heber, a quien siempre he admirado por su talento, y Marcos cuya inteligencia siempre me ha asombrado. Deseo algún día ser como ellos.

A la familia Hernández R. mi tía Guadalupe y mis primos e hijos a quienes quiero mucho.

A la familia Romero S. mis tíos Esdras y Miradelia, así como a mi primo Abraham cuyo talento está emergiendo a pasos agigantados.

Este escrito va dedicado a varias personas importantes en mi vida:

A Arturo Hernández Reina, mi querido tío, cuyo sentido del humor y astucia se extrañan mucho.

A Rita Godínez Olivo, mi abuela paterna, quien creyó que podía llegar a este lugar; aun cuando nadie veía ese futuro para mí, ni yo mismo, agradezco mucho su fe, sus cantos e historias que me narraba siempre alegre.

A mi abuela materna, Micaela Reyna Sotelo, quien amó ser docente, por lo mismo, aprendí muchas cosas con ella durante los viajes que tuvimos; la más significativa fue a ser feliz a su lado, y la más complicada: la importancia de saber despedirse con una sonrisa. Me hubiera gustado que me acompañara en esta jornada.

A quienes faltan:

Como muchos, cada momento que ha pasado he intentado descifrar el ¿Por qué de todo esto?, ¿Hasta cuándo ha de durar?, me duele no tener estas respuestas; pero no más que la ausencia de aquellos quienes se han ido.

De lo poco que puedo estar seguro es que están en nuestros pensamientos, quizás más vivos que nunca. Aunque jamás los pudimos alcanzar en vida para evitar su partida, ahora son más libres para regresar una y otra vez, quizás con más recuerdos y sonrisas, esas son más que bienvenidas.

Creo que durante el tiempo que compartieron con nosotros, sin duda nos marcaron. Obviamente estas palabras no son para ellos, son para, usted, quien me lee, ya que, pese a que ninguna palabra nos pueda consolar en este momento, no me gustaría que se nos olvide eso, pues algún día sanaremos, espero que pronto. No quería dejar pasar esta oportunidad de escribir eso antes de empezar nuestro viaje, y mi intención va en ese sentido, gracias.

A los docentes, que diariamente construyen su andar con esa pasión que es tan suya. Pues sin ellos mi trabajo no pudo haber sido.

A "El Camino":

Que siempre ha estado más allá de mi comprensión y la de los atenienses, quienes a falta de palabras admitieron que no podían nombrarlo, pues su magnitud es inescrutable. ¿Será acaso que no habían escuchado? Es eterno; le da fuerza a los cansados e incrementa el poder de los débiles. No se cansa, tampoco se fatiga; incluso no duerme, pues siempre está al pendiente.

No sé lo me depare, pero estoy seguro de que está y estará de mi lado. Hasta los jóvenes se cansan y se fatigan, tropiezan y caen; más aquellos que creen, renovarán sus fuerzas y extenderán sus alas como águilas en el viento.

ÍNDICE

<u>CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO (INTRODUCCIÓN GENERAL)</u>	9
i.- PREÁMBULO	9
ii.- ORÍGENES DE MI TRABAJO	14
El trayecto de mis inquietudes	18
Arribando a la problematización	25
Emergencia de las cuestiones a investigar	33
iii.- ELEMENTOS A TOMAR EN CUENTA EN EL TRANCURSO DEL TRABAJO	39
Experiencia y Alteridad.....	39
Formación universitaria.....	41
Saberes docentes.....	42
Colonialidad	46
iv.- ESTRUCTURA DEL TRABAJO	48
<u>CAPÍTULO I: CONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS DESDE UNA PERSPECTIVA</u>	
<u>BIOGRÁFICO – NARRATIVA</u>	50
COMENTARIO INICIAL	50
1.1 PRIMER EPISODIO: RECONOCIMIENTO	55
1.2 SEGUNDO EPISODIO: EL REENCUENTRO	62
1.3 TERCER EPISODIO: ENFOQUE	66
1.4 CUARTO EPISODIO: TRABAJO CON LO RELATADO	78
A MANERA DE CIERRE DEL CAPÍTULO I (ESQUEMA GENERAL)	87
<u>CAPÍTULO II: LA INCURSIÓN EN LA DOCENCIA</u>	89
COMENTARIO PREELIMINAR	89
2.1 LA TRANSICIÓN	95
2.2 PRIMERAS COMPLICACIONES	109
2.2.1 Circunstancias institucionales.	117
2.2.2 Más allá de ser idóneo.....	122
2.3 PRIMERAS IRRUPCIONES DESDE LA HOSTILIDAD.	132
2.3.1 Hospitalidad y hostilidad.	132
2.3.2 Hostilidad en contextos laborales.	139
A MANERA DE CIERRE DEL CAPÍTULO II	147
<u>CAPÍTULO III: LA EXPERIENCIA DE SER DOCENTE ANTE LA SUBALTERNIDAD</u>	156
COMENTARIO PREELIMINAR	156
i.- Apuntes sobre el Estado	160
ii.- El Estado Benefactor.....	162
iii.- Tránsito hacia el Neoliberalismo.	164
iv.- Otros elementos a considerar.	172

3.1 LA “IRRUPCIÓN” DE LA SUBALTERNIDAD.....	176
3.2 CONSECUENCIAS DE LA SUBALTERNIDAD.....	187
3.3 SUBALTERNIDAD Y MALESTAR	195
A MANERA DE CIERRE DEL CAPÍTULO III.....	206
<u>CAPÍTULO IV: LA EXPERIENCIA FRENTE A LA ALTERIDAD: TENSIONES DESDE LA</u>	
<u>AFECTIVIDAD Y LA SENSIBILIDAD DEL PEDAGOGO – DOCENTE</u>	<u>212</u>
COMENTARIO PRELIMINAR	212
4.1 LA DISTANCIA CON EL OTRO.....	216
4.2 LA IRRUPCIÓN DEL OTRO EN LA HISTORIA DE LAS PEDAGOGAS DOCENTES	229
4.3 REPENSAR LA ESCUELA ANTE LA NUEVA NORMALIDAD	238
4.3.1 Repensar la subalternidad docente.....	239
4.3.2 Repensar la participación de grupos no magisteriales.....	243
4.3.3 Repensar la idea del bien y el docente.....	246
<u>CONCLUSIONES</u>	<u>252</u>
<u>REFERENCIAS.....</u>	<u>264</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>288</u>

CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO (INTRODUCCIÓN GENERAL)

i.- PREÁMBULO

Pensar en la docencia nos puede llevar a un amplio espectro de posibles tópicos devenidas de diversas problemáticas que de una u otra manera terminan implicando a lo pedagógico, ellas presentan ramificaciones que van desde áreas de común interés como son la teoría curricular, la didáctica, teorías del aprendizaje, solo por mencionar algunas. Por lo mismo, resulta común el observar que la articulación entre estos dos campos es tan cercana que a veces la esfera pública llega a suponer que la preparación de los pedagogos va encaminada hacia el ejercicio magisterial, este imaginario no es producto de la espontaneidad, pues la historia de la carrera de Pedagogía en México da cuenta que en las primeras décadas del siglo XX, la formación de profesores era una de sus tareas; aunque posteriormente adquirió un camino distinto a la tradición normalista, orientándose hacia perfiles distintos (Barrón, 2002; UNAM, 2002), esto no quiere decir que no haya docentes que son pedagogos de profesión, pues esta situación es una de las múltiples derivaciones que subyacen a la cercanía antes mencionada, por lo tanto, estas personas ocupan el “papel protagónico” dentro del presente trabajo.

Al ponderar la trayectoria de estas (os) profesoras (es), aparecen inquietudes sobre lo que necesitan para ejercer su labor, aspectos como las implicaciones, actitudes, destrezas, habilidades, etc., en cuyo caso, Tardif (2014) señala que en la docencia intervienen diversos saberes, unos de ellos son los que emanan de la formación profesional, aquellos que se gestan desde la estadía de los profesores en espacios académicos como las universidades, en donde las teorías provenientes de las ciencias de la educación junto con los de carácter pedagógico ocupan un lugar especial dentro de sus propuestas curriculares; estos últimos se pueden pensar como: “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (p.29), por lo mismo, estos son concebidos por un sector especializado, que no es propiamente el magisterio; pero se busca

que estos productos se puedan instrumentar en el ejercicio del profesorado, haciendo distinción entre dos grupos, entre los que “están frente al estudiantado” y los que investigan.

En concordancia con esta distinción, se puede inferir que en los contextos escolares el profesorado ocupa un lugar estratégico y a la vez devaluado, porque a final de cuentas ellos no son los especialistas, en algunos escenarios se piensa que reproducen más no producen, puesto que esta función es propia de los lugares en los cuales paradójicamente fueron formados (Tardif, 2014). Es importante no dar por sentado que todo pedagogo funge como docente, ya que aunque encontremos puntos de encuentro de esta labor con la Pedagogía, las problemáticas a las cuales esta última presta atención, también giran alrededor de otros aspectos concernientes a la educación formal y no formal, esto quiere decir que no solamente se preocupa por la escuela, incluso hay posturas que señalan a la formación como posible objeto de estudio, lo que de cierta manera abarca a otras áreas de posible quehacer pedagógico, éstas se reflejan en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón (UNAM, 2002) el cual tiene como propósito que los egresados puedan desempeñarse en otras ocupaciones distintas al magisterio, incluso en algunas líneas se propone que formen parte del grupo especializado al que se hizo mención previamente, abonando así a dicha distancia entre lo académico y las escuelas.

A este respecto, al considerar a los pedagogos que sí optan por desempeñarse como docentes, se desatan más inquietudes; pues su condición los coloca en aquel lugar devaluado el cual supone que ellos han de ser aquellos “técnicos” de los que anteriormente se hizo alusión, mientras que desde que ingresaron a la Universidad Nacional Autónoma de México, se les hizo hincapié de que podían incorporarse a la docencia desde una perspectiva crítica (UNAM, 2002); por ello, el ponderar estos dos supuestos en situaciones cotidianas despierta la curiosidad sobre qué es lo que pasa con los egresados de dicha institución, particularmente si se dan los escenarios que plantea la propuesta de la FES Aragón.

Si retornamos los planteamientos de Tardif (2014), un docente no solamente posee saberes profesionales, sino que también en el ejercicio cotidiano desarrolla

aquellos que son de carácter experiencial, ellos “brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (p.30). Si bien anteriormente se planteó una devaluación del profesorado, hay que reconocer que si el foco de atención se centra en su cotidianidad, resulta ser que también son productores y no ejecutores, y en este tenor, la «experiencia» juega un papel importante, por lo que es menester descartar aquellas impresiones que dan cuenta de un divorcio entre la Pedagogía y el magisterio; sin embargo, esto implica mantener de inicio cierta cautela al tratar de articular estas dos esferas de una manera automática, pues desde este cristal, aún si estos sujetos hubieran transitado por aquellos lugares especializados (es decir que se hayan desempeñado profesionalmente en éstos) ello no significa que pueden ejercer la docencia con facilidad; no obstante, este camino está ligado a una metamorfosis.

Desde este puerto, despegaron las inquietudes del presente trabajo, el cual trató de seguir los rastros de aquellas personas que se dieron a la tarea de ejercer la docencia como pedagogas, o viceversa, ejercer su Pedagogía como docentes, ello, de inicio, implicó a la «experiencia» como principal aspecto a tener en cuenta, por lo que fue necesario no restringirse únicamente a los saberes que de ella emanan, pues su tránsito hacia el profesorado no es un camino solitario que produzca “axiomas” en virtud de la viabilidad de ciertas estrategias que se desarrollan en el aula; sino que involucra exterioridad, misma que no puede ser comprendida como una «extensión estática» o como una «totalidad» que “a priori” pueda ser vislumbrada.

Hablar sobre la experiencia demanda cierta cautela, pues por ejemplo, si se restringe a ésta a un constante ejercicio con razonamientos que aluden a una lógica “prueba – error”, se suscitaría una confusión con una tarea que es más propia de la experimentación, convirtiendo en consecuencia al aula en una especie de laboratorio, reproduciendo con ello un esquema de pensamiento que fundamentado en una idea de extensión estática, va dejando de lado la presencia del otro, quien posee una historicidad que lo particulariza ante “los demás”. Por tales motivos, este trabajo considera a la experiencia como «aquello que me pasa» (Larrosa, 1998;

2009), premisa que, aunque en apariencia se presente como una idea sencilla al intelecto, contiene en sí misma la idea del «yo frente al acontecimiento», pero no uno cualquiera sino uno que deja huella y que de igual manera provoca metamorfosis en tanto le “acontece” al sujeto. Como se pudo leer líneas atrás, ponderar ello remite al reconocimiento de la exterioridad, en tanto que implícitamente se encuentra que aquello que “sucede” es «otra cosa que la mismidad». En función de lo anterior, dicha elaboración se pretende desarrollar con mayor precisión en el transcurso de la presente tesis.

Asimismo, hay otra suerte de precisiones, cuya necesidad es también de primer orden, debido a que, si hablamos de una exterioridad que no es extensión (en el sentido cartesiano de la palabra), entonces hablaríamos de una «otredad» que, de entrada, es irreductible a la mismidad (Levinas, 2001; 2012). En este caso, si trasladamos esta consideración al cotidiano docente, podemos apreciar el por qué el profesorado necesita desarrollar saberes experienciales, ya que, desde esta óptica, los saberes devenidos de la formación profesional parecieran no ser suficientes, puesto a que estos «otros» nos conllevan a escenarios imprevistos.

Siguiendo estos planteamientos, se puede decir que estas relaciones de alteridad no hacen actos de presencia (anticipada) en el trayecto del profesorado, sino que, al no poder ser contenidas “a priori”, irrumpen en su camino de manera impredecible, por este motivo, tienen un protagonismo importante en la experiencia de los pedagogos como profesores.

A estas alturas, es menester el manifestar que estos argumentos no fueron contruidos independientemente de un trabajo de campo, puesto que, a final de cuentas, y en aras de reiterar las intencionalidades que subyacen a esta investigación, el foco de atención se encuentra en los egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM FES Aragón, ya que la lógica con la que se fue construyendo el presente trabajo demandó considerar al sujeto como protagonista de su propia situación. Lo anterior no significa un seguimiento a la incursión de estos profesionales en el magisterio, sino más bien a los procesos de su metamorfosis como profesores. En el caso de este trabajo en particular, se entabló un

acercamiento con un grupo de 6 pedagogas egresadas de la FES Aragón entre los años 2006 y 2010.

En este sentir, es preciso mencionar, que el enfocarnos en la experiencia no necesariamente nos traslada a escenarios eminentemente formativos, sino también contradictorios y adversos a los sujetos. Teniendo lo anterior en mente, es preciso decir que esta investigación no parte de la idea de obtener «generalidades» que sean aplicables a un amplio espectro de pedagogos; sino que, al hablar de experiencia, el criterio que guía estos esfuerzos gira alrededor de recuperar al individuo como protagonista de su misma historia, por eso “la piedra” sobre la que se fundamenta este trabajo se encuentra en la «verosimilitud» (Coffey y Atkinson, 2003).

Otro móvil que suscitó dicho interés se encontró en la necesidad de tratar de evitar el divorcio entre el mundo académico y el docente, ya que el primero se ha considerado como productor de conocimiento aun cuando el profesorado también posee saberes y los va produciendo, por lo que este trabajo también parte de la finalidad de otorgar voz a aquellas personas a las que cotidianamente se pasa por alto (Porta, 2010).

En consecuencia, siendo éste el “espíritu” que subyace a mis intereses, es necesario abandonar la escritura académica que generalmente soslaya el encuentro con los sujetos a una búsqueda y recolección de datos, pues como se puede advertir, ante toda esta distancia, un precepto muy importante a seguir es el de la «dialogicidad» con los sujetos protagonistas de su propio proyecto, acción que implica una redacción menos académica a una «biográfica», lo que a su vez demanda implicación, por lo cual, a partir de este punto, quien me lee notará un cambio quizás brusco, pues la redacción la elaboré en primera persona y no en tercera como comúnmente se espera en los trabajos de investigación.

Partiendo de esta intencionalidad, para el trabajo metodológico consideré de especial relevancia algunos aportes gestados desde la perspectiva biográfico – narrativa; ya que es: “un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos especializados” (Bolívar y Domingo, 2006, p.2) aspecto que me resultó pertinente; sin embargo, en el camino me encontré con

varios matices que trataré de exponer en las siguientes líneas, pues se advirtieron situaciones que me llevaron a problemáticas inscritas en contextos de dominación que incluso se puede advertir con la devaluación del quehacer magisterial de la cual hablé previamente, panoramas como éste me trasladaron a plantear este trabajo desde una postura crítica, que por cierto, tuvo varios entrecruces con perspectivas decoloniales, pues la pregunta que se persigue por esta investigación estriba sobre ¿Cuáles son las experiencias con respecto al tránsito de este grupo de egresadas de Pedagogía de la FES Aragón hacia la docencia en el nivel de educación básica en su interacción con el otro?. Sin embargo, todos estos planteamientos demandan, y con justa razón, mayor profundización sobre cómo se fue construyendo el presente trabajo y el surgimiento de esta pregunta de investigación.

ii.- ORÍGENES DE MI TRABAJO

La idea del «porvenir» suele ser uno de los “agentes” que, en la experiencia mía y de algunos cuantos, acude cual ladrón en la noche a “hurtar” nuestro sueño, de día pareciera que nos ocupamos en ello; sin embargo, de vez en cuando esta inquietud pareciera no desvanecerse, porque mientras más avanzamos más complejidades presenta; aunque en este intento se nos olvida nuestro «devenir» una vez que la línea entre ese futuro distante y nuestro presente se difuminó, y perturbó nuestro ser quizás de manera irreversible. Pese a que lo que escribí suene poco amigable, creo que no es así, pues a final de cuentas ambos aspectos son importantes debido a que gracias a ellos de una manera u otra podemos plantear nuevas posibilidades ante nuestra circunstancia. En este sentido, mi trabajo nació de pensar en un primer momento en aquellas y aquellos que transitaron el episodio de dejar de ser estudiantes para ser profesionales, como consecuencia de ello, cada día han enfrentado a diversos desafíos, encarándose de manera constante con su futuro incierto, pero a la vez construyendo su pasado. No en vano el filósofo español, José Ortega y Gasset (2007), llegó a identificar que nuestra vida implica “toparse con el futuro [...] No es el presente o el pasado lo primero que vivimos, no: la vida es una actividad que se ejecuta hacia adelante, y el presente o el pasado se

descubre después, en relación con ese futuro” (p.213) poniendo así, sobre la mesa discusiones como ese descubrimiento a posteriori, pero también la importancia de la relación con ese «algo» que indubitadamente es «otro que nosotros»; aunque, de una manera indirecta, también se puede destacar en todo ello la potencialidad narrativa que la “mirada hacia atrás” puede darnos.

Con respecto a ese tránsito de ser estudiante a profesionalista, quisiera destacar que a nivel macro se plantean diversas posturas que ponen énfasis en dos grandes esferas, una de ellas la conforma el ámbito universitario, del cual provienen los ahora profesionalistas, mientras el otro es el ocupacional; de éstas se desprenden voces que plantean el concepto de «vinculación» (Gibons, 1998) como clave para comprender y construir los esfuerzos de las Instituciones de Educación Superior en aras del bienestar económico, por lo que promueven la idea de que la calidad educativa en los niveles educativos superiores depende de las respuestas que éstos puedan dar a las demandas del sector productivo (Gould, 1997), estas visiones, son construidas bajo una mirada economicista sobre los espacios educativos. Por otra parte, se encuentran otras lecturas que consideran al currículum como aquel nexo que une el ámbito académico, con la cultura y lo social (Gimeno, 1991), dando como consecuencia una acción que no solamente se enfoca a la lógica del mercado; en suma, se encuentra implícitamente la figura del profesionalista como un actor, cuya incorporación a un empleo, da cuenta de las preocupaciones que persiguen ambos planteamientos, de los cuales generalmente se suscitan estrategias de seguimiento a egresados considerando la pertinencia de los programas curriculares con base en indicadores que se enfocan en el éxito para incorporarse a una ocupación, beneficios monetarios obtenidos, o su impacto en la sociedad, y he de confesar que en los inicios de mi camino ponderé hacer lo mismo.

Si bien hay cuestiones dentro de las esferas antes mencionadas que despiertan interés, quien me lee, puede advertir que hay una discordancia entre mi deseo inicial y lo que plantean las miradas antes mencionadas, puesto que; aunque se ve a los profesionales como un personaje clave, no sucede lo mismo con sus voces, pues en algunos casos éstas son reducidas a una opinión que da cuenta sobre la pertinencia de un proyecto de formación universitaria, o, en algunos otros,

pueden ser utilizadas como una herramienta que respalde una suerte de críticas tanto al ámbito académico como al ocupacional. Debido a esta razón, he de precisar que mi intencionalidad no pretende emular estos ejercicios para determinar la pertinencia de la formación universitaria del pedagogo de la FES Aragón, más bien parto de la idea de recuperar sus voces para reflexionar sobre ese encuentro con “su ahora” ; sin embargo, también he de precisar que no hablo de todos los egresados pertenecientes a este espacio académico, sino de aquellas que se han desarrollado como docentes en educación básica, y para ello las siguientes líneas tienen el propósito de dar a conocer, qué es lo que me interesa en sí.

Primeramente hay que reconocer una situación, que de una u otra manera resulta significativa para muchos de mis compañeros y un servidor, ésta se remonta al año de 2002, cuando la Licenciatura en Pedagogía de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ahora Facultad de Estudios Superiores Aragón), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, implementó un Plan de Estudios que se estructuraba por unidades de conocimiento, la propuesta se distinguía por enarbolar a la Formación como objeto de estudio; este planteamiento se encuentra presente hasta el momento (año 2021) en la mencionada carrera, siendo la docencia uno de los campos en donde los pedagogos podemos desempeñarnos.

De antemano, es importante señalar que, desde la perspectiva de este plan de estudios, se visualiza que los sujetos están frente a una economía de tintes neoliberales como uno de los aspectos que signa el Mercado Laboral, que niega toda posibilidad –argumenta este documento- de movimiento político cultural y formativo ajeno a esta lógica de producción. En consecuencia, pretende la formación de un profesional que sea capaz de realizar prácticas creativas, flexibles y además que sean susceptibles de reconstruirse a partir de la reflexión histórica de los contextos de los cuales ellos forman parte. Textualmente argumenta: “Por lo tanto resulta fundamental reconocer la necesidad del desarrollo científico-tecnológico, la necesidad histórica de involucrarnos en las lógicas neoliberales, sin negar la posibilidad creadora y transformadora de la formación humana” (UNAM 2002, p.52), esto último sacudió un poco mi interés, pues plantear a un sujeto que

sea capaz de crear en un contexto laboral, en especial uno como el que identifica este documento, aparenta cierta complejidad, pues involucra cierta libertad, de la cual no estamos seguros de desempeñar en cualquier empleo.

En virtud de lo anterior, es menester hacer varias aclaraciones, la primera de ellas tiene relación con la necesidad de reconocer la articulación entre la esfera universitaria y la ocupacional como un aspecto que no es posible considerar como evidente, antes bien, esta idea debe de ser sometida a escrutinio o, mejor dicho, a la luz de la historia de los actores que lo “atestiguan en su propia piel”. La segunda de ellas deriva de la anterior aseveración en concordancia con lo expresado en párrafos anteriores, ya que el planteamiento neurálgico del presente trabajo orbita sobre las voces de los pedagogos, con el afán de reconocerlos como protagonistas de su propia vida, ello a su vez dibuja la presencia de relaciones de alteridad con su circunstancia, como lo afirmé anteriormente y trataré de desarrollar en las secciones subsecuentes; por lo cual, el evento previamente mencionado constituye un aspecto importante más no determinante, debido a que nos encontramos con un escenario siempre móvil. Hay que considerar que, una vez terminada la formación de ellos en el espacio universitario, se insertan en un ámbito laboral que plantea escenarios no del todo familiares, o incluso hasta desconocidos.

Reiterando lo mencionado hasta el momento, la idea que aquí planteo es seguir las pistas que deja una egresada no exclusivamente como un agente económico, o únicamente desde las opiniones que ésta pudiera expresar sobre su formación en la FES Aragón, sino desde su experiencia dentro de un campo laboral específico: La docencia en educación básica. No obstante, también considero importante subrayar que es preciso mencionar cuál es la lógica que se encuentra tras mis intencionalidades, por lo cual creo que es conveniente exponer la historia de mi implicación con el trabajo y la problematización que emergió por efecto de ésta.

El trayecto de mis inquietudes

El inicio de todas estas inquietudes comenzó justamente al momento de ingresar a la Licenciatura en Pedagogía, pues hasta ese momento mis preocupaciones giraban en torno a adquirir habilidades que me pudieran servir para desempeñarme a futuro en un área laboral, y he de manifestar que más que tener una certeza, tenía múltiples dudas sobre todo ello. Fue durante la semana de inducción cuando los compañeros de generaciones anteriores, al momento de darnos la bienvenida, nos comentaban que perteneceríamos a un grupo de pedagogos formados por un Plan de Estudios relativamente nuevo, con apenas 3 años de vida, y cuya primera generación aún se encontraba compartiendo el espacio académico con nosotros. En esa reunión, se hizo hincapié en situaciones problemáticas que rodeaban a nuestro entorno signado por la globalización, mismas que requerían acción del pedagogo fundamentada en la crítica. En términos formales, otro antecedente lo constituyó la clase de Teoría Pedagógica, en la cual nos proponían a la formación, cimentada en la tradición alemana de la «bildung», como posible objeto de estudio de nuestro saber, todo ello, resultaba prometedor y proveía de certezas, lo cual es un campo fértil para sembrar esperanzas.

Desde ese momento también se nos pidió discutir textos como el de Mardones y Ursúa (1994) quienes exponían la existencia de dos tradiciones con respecto al conocimiento, una caracterizada por ser explicativa (Erklären) mientras que la otra se preocupaba por la comprensión (Verstehen), esta discusión estuvo presente en diversas clases correspondientes a varias unidades de conocimiento, como fue el caso de Didáctica General, Teoría Pedagógica, Investigación Pedagógica y Antropología Pedagógica, y en todas ellas, se nos hacía hincapié en que nuestro saber iba orientado a la comprensión, y esto demandaba cierta distancia de cualquier postura de corte positivista. Además de ello, se nos comentaba que se esperaba que nosotros fuésemos desarrollando una perspectiva crítica de la realidad que nos circundaba y la alteridad debía de estar presente en nuestro panorama, en cuyo caso, desde la academia nos invitaban a problematizar

y a generar conocimientos alrededor de muchas temáticas, siendo una de ellas el quehacer docente.

En términos concretos, hay diversas áreas profesionales a las que los pedagogos tenemos acceso, desde la postura del Plan de Estudios de la carrera, se plantean diversas salidas profesionales (UNAM, 2002) mismas que mencionaré a continuación:

- Educación indígena.
- Educación para grupos urbano-marginados.
- Capacitación para el trabajo
- Educación de adultos.
- Extensión educativa y cultural.
- Orientación educativa, vocacional y profesional.
- Investigación educativa y pedagógica.
- Administración escolar y laboral.
- Planeación y evaluación educativa.
- Educación abierta y a distancia.
- Educación especial.
- Comunicación educativa.
- Formación y práctica docente.

En muchos sentidos, los pedagogos de la FES Aragón tenemos conocimiento de esta diversidad, pues la estructura curricular trata de atender estas áreas durante la fase de formación profesional (que transcurre del 5° al 8° semestre), y la idea que subyace a esta propuesta, es que los estudiantes vayan eligiendo las unidades de conocimiento de acuerdo con sus intereses; no obstante, esa elección no puede tomarse como garantía de que a su egreso se desenvolverán profesionalmente en aquello que les interesó cuando eran alumnos.

A este respecto, nuestra situación presenta complejidades, pues cada área laboral a la que podamos aspirar es diferente una de otra, y en este tenor hay propuestas que sugieren la pertinencia de crear “sub-perfiles” dentro de las carreras de Pedagogía (Vicente y Molina, 2001). Por otra parte, hay que señalar que ningún área ocupacional es de nuestro entero dominio, pues las ofertas de trabajo las

compartimos con otras profesiones, y me atrevería a decir que en algunos casos competimos.

No fue sino hasta que cursaba el quinto semestre de la carrera, que las inquietudes por el futuro resonaron con mayor fuerza, cada vez se hacía palpable el hecho de encararse con el exterior. En ese momento, en un afán de conocer ese ámbito al que se enfrentaría mi generación, comencé a rastrear a compañeros de la afamada primera generación, en aras de indagar sobre aquello que nos fue prometido por la academia, a lo cual me encontré con testimonios como: “es difícil”, “todo mundo quiere pagarte muy poco”, “a nadie le interesa realmente la Pedagogía”, consecuencia de ese primer encuentro con los que me antecedían, me di a la tarea de que tal inquietud fuera parte de algo más que una simple curiosidad que se limitaba a una charla cotidiana, pues todo esto empezaba a trasladar las esperanzas al reino de la angustia, y de alguna manera este estímulo se podía capitalizar en una investigación, pero para esto, el primer paso era ubicar a cuantos colegas fuera posible, acción que no era tan disparatada, pues fuera de las aulas, en espacios como los pasillos, se establecen vínculos que van más allá de lo académico.

Obviamente, el proyecto tenía que presentar recortes de acuerdo con mis posibilidades de construcción, pues también parte de ese objetivo era el obtener el título que me acreditara como pedagogo ante un mundo productivo, porque es necesario obtener un sustento; no obstante ¿por dónde empezar? Recordando las múltiples expresiones de mis compañeros que mencionaban la escasa relevancia de la carrera para el mundo externo, la tarea a investigar se centró en indagar sobre el sentido que ellos le daban a su profesión frente a su realidad laboral.

Había entonces dos tareas a realizar, la primera era la construcción de un puente, el cual se auxilió de los aportes de la “corriente” de los imaginarios sociales, ya que se podía considerar a éstos como constituyentes de “esquemas referenciales para interpretar la realidad socialmente legitimada construida intersubjetiva e históricamente determinada”. (Cegarra, 2012 p.3). La segunda estribaba en definir un grupo con el cual realizar este acercamiento, tenía que discriminarlo de un conglomerado de 230 colegas, de entre ellos ubiqué a aquellos que habían recorrido

distintos campos laborales, quienes no habían optado por abandonar el ser pedagogos, además de que fueran considerados como egresados desde los parámetros institucionales, lo que dio un recorte a 25 compañeros. Para tal cuestión, traté de enfocarme en aquellos que habían incursionado en diversas áreas laborales relacionadas con nuestra carrera, para poder obtener cierta pluralidad, pues incluso entre ellos había muchos docentes, y es que resultaba que un 70% de los sujetos que había identificado eran profesores frente a grupo, lo que no sabía en aquel momento es que este número iría creciendo, pues al igual que yo, en este mundo signado por el malestar, todos buscamos cierto grado de certidumbre en nuestros ingresos.

Debido a lo anterior, consideré en aquel momento cuestiones como la trayectoria profesional, además de otros aspectos como el tiempo en que se habían tardado en obtener empleo, y lo más importante que se les hubiera requerido por ser pedagogos, lo que finalizó con un equipo de 6 compañeras, todas ellas pertenecientes a las primeras generaciones formadas por el Plan de Estudios, incluida la mía.

Lo que hasta ese momento estaba pasando por alto, es la dificultad inicial para encontrar trabajo, ya que, como lo mencioné antes; aunque no con el énfasis pertinente, un pedagogo comparte su campo laboral con otros profesionistas, esto se debe a su carácter multidisciplinar de su perfil, incluso, tiene saberes provenientes de otras carreras como Psicología, Sociología o Antropología, por mencionar algunas, esto se traduce, para los empleadores, en una dificultad para ubicar alguna especificidad sobre el campo de acción de los pedagogos. Fernández (2001) señala que las derivaciones de esta multi-concepción, producen e impregnan la percepción cultural de la profesión pedagógica. Concluye que, en consecuencia, quienes nos contratan, no necesariamente encuentran en ella algo útil o esencial para ser tomado en cuenta; al contrario, se dan casos en donde piensan que nuestra carrera forma parte de aquellas profesiones que persiguen un conocimiento meramente humanístico como la filosofía o la literatura, y esto se debe a su tradición de tipo idealista.

Gracias al encuentro con las voces de mis compañeras, el requisito institucional se cumplió, defendí mi tesis de acuerdo con mis posibilidades en ese momento, a sabiendas de que la había concluido por cuestión de alcances; pero era consciente de que había varias inquietudes que aún permanecerían, pues el abordaje que elaboré solo era superficial, conocía las voces, pero no profundicé en ellas, en su historia y en sus constructos. El trabajo apenas había tenido un encuentro con su situación, mejor dicho, pobremente los había escuchado, y lo sabía, sus vivencias, testimonios, y su experiencia seguían moviéndose, y como se dice cotidianamente “aún había tela de donde cortar”. Necesitaba más bagaje para ello, y otra vez podía capitalizar al respecto, pues con ello se entrecruzaron dos de mis proyectos, el de obtener el grado de maestro y el de investigar sobre esa cuestión (o aprender a hacerlo con propiedad), el pre-texto ya estaba ahí; aunque no sabía bien qué preguntar. En un primer momento la inquietud ya no estaba en lo que expresaban sobre el “afuera” sino lo que vivían en ese lugar, ponderé que buena parte de aquel dilema giraba alrededor de sus saberes, ignorando en ese momento que el campo sería muy extenso, ya que involucraba procesos de cambio, no solo de adición a su acervo, algunas cosas en su camino se enarbolan, otras son dejadas de lado.

Por la razón anterior, cuando inicié los estudios de posgrado, mi trabajo estuvo en constante revisión y cambios importantes en el “objeto” de estudio, siendo éste originalmente intitulado “Los saberes de los egresados de la licenciatura de la FES Aragón frente al campo laboral” y es que a veces estamos más preocupados por los invaluable aportes de los autores / investigadores, que le restamos valor a la también preciada voz de los otros autores (hablantes), diseñamos un proyecto a priori dejando para después el encuentro con el otro; no obstante de un modo u otro éste nos interpela. La razón de mis constates fracasos es que dejaba de lado dos cosas muy importantes, aquello que nos acontece, que nos marca, nos deja huella, y que eso no es un ejercicio solitario, está latente la exterioridad (Larrosa, 1998; 2009) pero bueno... quizá me está venciendo la emoción y creo que he de bajar un poco la velocidad.

Quizás la importancia del otro, no se encierra en una situación conceptual, sino que está presente en nuestras historias, forma parte de nuestras vidas, en mi caso, gracias a la interacción en el trabajo de tutoría se advirtió la necesidad de una especificidad dentro del trabajo empírico con los sujetos de investigación, ello además permitió ponderar la posibilidad de poner entre paréntesis el trabajo con los «saberes de mis compañeros» pasando a ser una posible categoría de análisis antes que ocupar un lugar central en la investigación.

Entonces no solo estamos hablando de un estudio sobre mis compañeras que me son externas, también está el compromiso ético que adquirí al reunirme con ellas, aún existe esa deuda por saldar con mis colegas, la de realmente escucharlas pues el ruido que hacen no me es indiferente, si bien me resistía a enfocarme a un solo campo laboral, los alcances de mi proyecto están ahí, y mis excompañeros seguían incurriendo en el magisterio, si en 2015 el margen era de 70% ahora es de 76.6%, por lo que, en un primer momento aquello despertó mi interés en saber ¿Qué les acontecía en el magisterio como pedagogos? ¿A qué escenarios se enfrentaban ya estando ahí? ¿Cómo se valían de sus saberes? Sin embargo, estas preguntas más que ser de investigación, eran más de desconocimiento.

La idea de que si seguían siendo los mismos es, hasta cierto punto, ingenua, ello me obligó a salir a su encuentro, ignorando que esto paulatinamente me guiaría a plantear lo que ahora es mi primera fase del trabajo de campo. Tiempo después, y por situaciones que se “fueron dando” compartí mis primeros hallazgos en el “Seminario de Investigación Cualitativa”, como resultado de ese ejercicio, apareció la idea de hablar sobre la “Reinvención del pedagogo en la docencia en educación básica” pues un testimonio, con el que me encontré, lo decía con todas sus letras; aun así, yo buscaba y seguía sin escuchar hasta ese momento.

A veces me gustaría creer que, en su momento, mi falta de escucha se debía a la euforia que produjo este hallazgo, me encontraba ya con una tesis que se expresaba en un título que sonaba muy bien para mí y para algunos otros, he de agregar; pero, una cosa es contar con un tema y otra muy distinta es desarrollarlo, porque en apariencia había respaldo por un referente empírico, y fue gracias a la tutoría que tuve que tomar medidas cautelares, pues, no había repetición, ni siquiera

en la boca de la persona que había enunciado aquello. El problema, a fin de cuentas, orbitaba en un pequeño detalle, el de la «verosimilitud», dado a que es necesario distinguir entre algo constante, y algo que bien pudo haber sido un calificativo para un momento no menos importante para aquella docente, y si a eso se le agrega un sentido de pluralidad, es decir, que otras voces enunciaran algo por el estilo, convertiría mi “cruzada” en un “via crucis”, o incluso me involucraría en el escenario despótico de forzar una respuesta para respaldar lo que busco.

Si bien ya adelanté un poco, he de expresar que cuando menciono a la verosimilitud, hablo de congruencia; un acto de sinceridad y coherencia para con uno mismo, en cuyo caso me refiero a la historia que me fue confiada. Por lo cual es menester manifestar que, en términos metodológicos, es un criterio que apunta en un sentido distinto al de la «generalidad» que es muy común encontrarse en varios escritos académicos (Coffey y Atkinson, 2003), pues forma parte de los protocolos que hemos desarrollado en los ámbitos educativos y que, hasta cierto punto, encuentra consonancia en la visión adoptada por las llamadas ciencias duras, silenciando con ello a las voces de los otros.

Todos estos sucesos me obligaron a tratar de profundizar sobre esta cuestión desde otro enfoque que me permitiera acercarme a estas voces, inicialmente por la necesidad de reconocer al «movimiento» como una situación constante en nuestra historia, tras un intento de digerir lo anterior también tuve que dejar de lado mis pretensiones academicistas que a veces nos colocan en el ilusorio lugar de especialistas en el tema separándonos de los sujetos, por lo mismo, me atrevo adelantarle a la lectora o lector que no hablo desde este momento únicamente de los pedagogos o de los docentes, pues en el primer caso, ahora ejercen el profesorado, no es que dejen de ser pedagogas, son “algo más”; en segundo lugar, esas personas que ejercen el magisterio no pueden desprenderse de su camino ya transitado, por lo que es importante no dejar de lado los procesos de cambio de los sujetos, con ello, hay que tener en cuenta que esto no es posible bajo un criterio de «generalización».

Arribando a la problematización

Resulta sensato señalar que este “afán por las regularidades” se presenta en las políticas sobre la docencia, pues en cada proyecto educativo, al menos en nuestro país, se parte de un diagnóstico sobre la realidad educativa pensando al magisterio como si fuera una sola entidad, incluso tomando como ejemplo a los sistemas de formación continua, que en cuyo caso se puede advertir que “los sistemas de formación no alcanzan a entender cómo cambian los docentes.” (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 30), esto no se restringe únicamente a la capacitación de los profesores, sino también a lo referente a su ingreso y seguimiento.

Una vez que reconocí lo anterior, una de las cuestiones que me sirvió como punto de partida, fue el pensar la procedencia de mis compañeras frente al perfil docente, en cuyo caso, emprendí un rastreo y análisis documental, éste planteó una discordancia “tentativa” entre la formación de los egresados y las demandas que se le solicitan (SEP, 2017; 2018), lo que no es un asunto que cause sorpresa si se reconoce que se enfrenta a un campo al cual no está únicamente enfocada nuestra carrera; aunque esta posibilidad está plasmada en el Plan de Estudios bajo el cual fuimos formados (UNAM, 2002); aclaro que no pretendo caer en “agresiones a priori”, demeritando con ello a mis compañeras y su posibilidad de desempeñarse como profesoras, solo quiero que recordemos que la docencia no es la única salida profesional de los egresados aragoneses, los esfuerzos del ámbito universitario no están exclusivamente encaminados al desarrollo de un docente, a diferencia los ahora colegas de mis compañeros, los normalistas.

Siguiendo este pequeño hilo que da cuenta de una diferencia, uno de los temas recurrentes sobre el ejercicio de la docencia, resalta la importancia del concepto de «formación inicial» (Imbernón, 1989; UNESCO, 2005), ésta implica a los conocimientos que el profesorado recibió en su institución académica de procedencia; no obstante, conlleva una especificidad enfocada hacia la tarea docente, de tal forma que Ávalos y Matus (2010) consideran que su objetivo específico es “preparar para la enseñanza, el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de

los futuros alumnos” (p.25). En el contexto específico de los pedagogos, ellos se encuentran inmersos en un sistema educativo que establece perfiles de ingreso, tomando como referencia este tipo de conceptualizaciones sustentadas en el criterio de generalización mencionado anteriormente.

Frente al panorama anteriormente descrito, cualquiera puede llegar a pensar que las y los pedagogas (os) se encuentran frente a una cierta desigualdad con respecto a sus colegas porque no cuentan con los mismos antecedentes; sin embargo, atendiendo a una dimensionalidad empírica de trabajos ajenos al mío (asunto que fue posible gracias a que fue una de las líneas dentro del estado de la cuestión), se obtiene que incluso en la formación inicial de los profesores normalistas hay diversos matices que se cristalizan en una disparidad entre el ejercicio docente y los espacios académicos de procedencia, y a este respecto se pueden señalar los hallazgos presentados por Canedo, Reyes y Chícharro (2017) en donde se encuentra esta fuerte discordancia, y al respecto exponen testimonios como el siguiente:

En el caso de la Normal Superior trabajábamos con los planes del 99; a las secundarias íbamos y practicábamos con la reforma y estábamos totalmente desfasados, estábamos viendo la teoría y formas de trabajo de una reforma que ya estaba siendo obsoleta y nos mandaban a trabajar con cosas que no habíamos visto aquí. El programa de la Normal era del 99 y trabajamos en secundaria con el de 2011 (p.4).

Sin ánimos de profundizar en la discusión sobre los planes de estudio de las escuelas normales, me parece sensato enunciar y a la vez reiterar, que el ejercicio magisterial contiene varias dimensiones, una de ellas son las políticas educativas emprendidas por el Estado que elabora proyectos a los cuales la docencia ha de observar, pero dicha situación complica el ejercicio de éste desde la perspectiva del ingreso, y el ejemplo anterior da cuenta de ello.

Gracias a estudios como el anterior, pude identificar que esta discordancia, entre la formación inicial y el ejercicio docente, expone múltiples aspectos que permiten re - pensar a la realidad magisterial. la escuela en sí misma es un espacio

social, en donde convergen sujetos y situaciones que presentan complejidades con respecto al ejercicio docente. En este sentido, se puede considerar la idea de que un docente de primer ingreso recurre a lo aprendido en el espacio académico de procedencia con la intencionalidad de adaptarse frente a la novedad que representa la escuela misma (Vezub, 2007), acción que se suele calificar como una conducta de “supervivencia” para afrontar sus primeros meses de incursión como profesores noveles, antes de familiarizarse con la cultura escolar de la que forman parte (Holland, 2009). Por este último aspecto surge la consideración de que el seguimiento al egresado dentro de este campo ocupacional no puede pensarse desde una postura evaluativa de la formación que recibieron en el espacio universitario.

Si mi dilema estriba sobre cómo seguir a mis compañeras en su ejercicio magisterial, quisiera retomar este breve espacio para replantear la idea de la articulación entre la universidad y el mundo productivo, pues en ella subyace la noción de que el egresado, al término de su carrera, posee saberes que le posibilitarán un acceso más o menos asequible a un trabajo, en este caso la docencia. Por tanto, el primer obstáculo para la comprensión de la incursión de mis compañeras reside precisamente en esta lectura que soslaya a la docencia a un ejercicio técnico, en donde ellos podrán aplicar lo aprendido en el mundo académico.

Pensar desde una perspectiva que soslaye a la labor magisterial a una situación de carácter técnico conlleva a una de las complicaciones presentes en las lecturas sobre el ejercicio docente: la reducción de éste a una acción que tiene que velar por la consecución de ciertos objetivos de aprendizaje dentro de los espacios áulicos, de tal manera que, como lo había mencionado de manera muy breve, parece haber una erosión entre el ámbito académico como productor de saberes, y el trabajo magisterial de tal forma que:

Los educadores y los investigadores, el cuerpo docente y la comunidad científica se convierten en dos grupos cada vez más diferentes, destinados a tareas especializadas de transmisión y de producción de los saberes, sin ninguna relación entre sí. Ese fenómeno

es exactamente el que parece caracterizar la evolución actual de las instituciones universitarias, que avanzan en dirección a una creciente separación de las misiones de investigación y de enseñanza. En los otros niveles del sistema escolar, esa separación se concretó hace ya mucho tiempo, desde que el saber del profesorado parece residir únicamente en la competencia técnica y pedagógica para transmitir saberes elaborados por otros grupos. (Tardif, 2014, p.28)

En todo lo anterior encontré una situación similar a la que yo experimenté en el inicio de la maestría, al preocuparme por los saberes de los pedagogos en su desenvolvimiento profesional, pues en lo que compete al ejercicio magisterial, se le concibe como una problemática teoría/práctica o conocimiento/acción; pero hay que precisar que dentro de este esquema, los profesores no son los especialistas si no aquellos que implementan lo no suyo, en cuyo caso reaparece ese comportamiento que mencioné al inicio, sus voces se reducen a opiniones sobre la calidad de un proyecto; no obstante, esta tendencia repetía la misma lectura que estaba emprendiendo en el camino, “verificar reactivos” de modo que pasaran por alto el trayecto de mis compañeras. En otro sentido, se puede advertir un abismo entre los espacios dedicados a la investigación y los docentes, pues los primeros al ser productores de conocimientos no manejan los lenguajes que trabaja el profesorado; arriesgándose con ello a no comunicarse con éstos, sino a preocuparse por traducir su mensaje en aras de que el docente pueda aplicarlo en un contexto áulico (Suárez, 2009), y esto último me situó de nueva cuenta ante la cuestión del magisterio y sus saberes, pero ahora para precisar ciertas circunstancias devenidas de dicha temática.

Una búsqueda bibliográfica da cuenta sobre algunas propuestas sobre los saberes docentes, por citar algunos trabajos se encuentran los de Shulman (2005), quien menciona que el docente debe tener conocimientos sobre el currículo; de los estudiantes y sus características, del contexto educacional; de los valores, propósitos y fines de la educación, conocimiento pedagógico general, y, finalizando, el conocimiento pedagógico del contenido, que desde su óptica, considera a éste último como un punto de articulación entre lo pedagógico (identificando a éste con

la Didáctica) y el área de conocimiento a desarrollar, exacerbando con ello una distinción entre el profesor y el especialista en la materia, ya que “implica la comprensión de cómo determinados temas o problemas del contenido a enseñar se organizan, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades de los alumnos” (Vergara y Cofré, 2014, p.324), en un sentido similar, Altet (2005) maneja la existencia de tres conceptos fundamentales: «Información», la cual se presenta como exterior al sujeto, y por tanto de orden social; «conocimiento» que es interiorizado de manera individual; y «saber» como un punto de articulación de las dos primeras, por lo que en consecuencia “reúne aspectos formalizados y otros de carácter procedimental” (Vezub, 2016, p.3). El interés en citar estos trabajos no versa sobre el restarles importancia; sino que implícitamente se advierte la posibilidad de que pueda haber una ausencia de aquellos saberes que va generando en su trayecto el profesorado, ya que se les reconoce como actores más no como protagonistas de su propia historia al restringir su trabajo a la consecución de objetivos de aprendizaje.

Asimismo, indagué sobre la práctica docente; en cuyo caso me encontré constantemente que se restringía al aula, refiriéndose, además, a la acción individual de cada profesor (De Lella, 1999), por otra parte y a nivel colectivo nos podemos encontrar con el concepto de práctica educativa, la cual se caracteriza por desenvolverse dentro de un contexto institucional, involucrando con ello, las interacciones entre profesores y alumnos, y debido a esta virtud, se ve determinada por la gestión y organización del centro educativo (García-Cabrero, Loredó, Carranza, et. al. 2008).

Con los anteriores precedentes, hay visiones que agregan que la práctica del profesorado se encuentra en estrecha relación con la esfera institucional que suscriben ellos, y de tal suerte hay voces que afirman que:

Dada la complejidad de esta actividad, existe una multiplicidad de ejes y situaciones sobre las que se debe reflexionar en dicha práctica: la meditación cuidadosa sobre el conocimiento general y específico que poseen los maestros, la selección y secuenciación de contenidos, su modo de enseñar, los recursos que utilizan, las

fortalezas y debilidades de los estudiantes, cómo abordar sus intereses y necesidades, el manejo del aula con todas sus implicaciones, las formas de evaluar los aprendizajes, sus valores y sus propias creencias e incluso su satisfacción personal. (Torres, Yépez y Lara, 2008, p.4)

Pensando sobre lo anterior, y recordando aquellos encuentros con algunas de mis compañeras, la inquietud sobre si la acción de ellas como docentes se restringía a la consecución de objetivos y metas encasilladas en un marco institucional, a lo que la respuesta me llevaba por otros caminos, pues sus expresiones no comenzaban sobre la estructura de cada proyecto educativo, o sobre los recursos didácticos para hacer frente a su cotidianidad en el salón de clases, sino que me hablaban de su encuentro y desencuentro con otros actores.

Además, cabe resaltar que la docencia entraña saberes que no necesariamente son cubiertos por programas de capacitación, o que fueron engendrados en el ámbito universitario, hay algunos que se desarrollan por necesidad en el quehacer mismo del profesor, y a ellos, se les puede llamar «saberes experienciales» los cuales son un:

[...]conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. (Tardif, 2014, p.37)

Una vez que tenía sobre la mesa esta perspectiva, empecé a tratar de ubicar, nuevamente la situación de mis compañeras frente a su propio ejercicio, por lo que una pista interesante, que se encuentra en la cita anterior, es la presencia de un saber que es práctico, ello también me señalaba la aparición de una representación desde la cual los docentes utilizan como faro para poder orientar su acción.

Así, arribé yo a puertos que no había sospechado, pues de inicio estaba configurando a la docencia en términos de información, pues al salir a su encuentro eso era lo que originalmente buscaba, quizás no de manera consciente, pero sí anhelaba que me enunciaran de manera quizás proposicional aquellos trazos que habían encontrado sobre cómo ser docentes, a final de cuentas no fue con lo que me tropecé, más bien, cual pelota en un campo de frontón me rebotaba el «cambio» como principal característica de su trayecto, y de la misma manera que su impacto sacudió mi vista desprevenida, empecé a darme cuenta que sujetos como los alumnos, padres de familia, directivos, hasta la institución las interpelaban día con día, por lo cual era complicado encontrar escenarios que me dirigieran a axiomas concretos sobre el magisterio.

De esa manera, tanto la información con la que mis compañeras contaban por parte de la universidad, como los cursos con los que habían recibido por parte de la institución, de un modo u otro alcanzaban su “límite” en la relación con lo externo y se veían en la constante necesidad de preguntarse sobre su desempeño, de reflexionar cómo actuar frente al otro. De esta forma, no me encontraba con la figura de unas pedagogas informadas sobre el ejercicio magisterial, sino con aquellas profesionistas que con justo derecho son ya profesoras que poseen saberes de su propia experiencia.

Creo yo que el principal obstáculo con el que comúnmente nos tropezamos, al tratar de pensar en los saberes, es querer etiquetarlos como una “información” que se adquiere con el tiempo y la “rutinización”, lo que resulta curioso, porque en este último aspecto no hay experiencia más bien hay acumulación sin trascendencia, pues no permite que “ese algo que nos pase, suceda”, podría decirse que, en muchos casos, nos “ha sucedido” esto en nuestra vida escolar, pues podemos aprobar un examen en cierta asignatura, pero en la medida en que no nos marque solo quedará el registro en un papel, más lo que registramos en nuestra mente tendrá un destino incierto en nuestra memoria. En el caso que me ocupa, la principal barrera que me retrasó por mucho tiempo para acercarme con las voces de mis compañeras ha sido precisamente el considerar a la docencia como una

labor que solamente se compone de saberes teóricos, y a estas alturas he retirado mucho sobre este asunto.

A diferencia de los demás saberes, que se encuentran de alguna manera institucionalizados, los docentes crean caminos que van trazando su actuar y su trayectoria, no de manea solitaria sino en conjunto con otro, que lo interpela, le sale al encuentro, y en algunas ocasiones lo cuestiona de manera contundente, por lo mismo, éstos no son artesanalmente singulares, sino son productos de reflexión sobre aquello que nos pasa, no contienen esa dicotomía teoría/práctica, son producto de padecer algo (Larrosa, 2018), encuentran en la experiencia su génesis, pero ella no se reduce a una situación de índole declarativo, es vivencial, genera cambio, implica metamorfosis.

De cierta manera los saberes se encuentran presentes en este panorama, pero la situación de mis compañeras, desde este cristal, requiere que ponga énfasis en ese viaje que emprendieron muchos años atrás. Me encontrado, muchas veces, con el enigma de tratar de comprender aquellas experiencias que han impactado a mis compañeras y las han formado, para resumirlo en una interrogante principal: ¿Cuáles son las experiencias con respecto al tránsito de las egresadas de Pedagogía la FES Aragón hacia la docencia en el nivel de educación básica en su interacción con el otro?

Esta pregunta demanda el hacer explícita mi posición frente al concepto «experiencia», misma que me interpeló durante el trabajo de tutoría, puesto que se ubicaron diversos trabajos como los de Skliar (2011) , o Larrosa (2009), que retomo de la manera siguiente:

1. La experiencia es una relación con la alteridad.
2. Es una relación en la que “algo” tiene lugar en uno mismo. Hay un “afuera” que propone, un adentro que “retoma y reflexiona”, dando como resultado una dimensión transformadora.
3. Es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a uno mismo.

El concepto de experiencia ya había tenido relevancia en momentos anteriores de la investigación, en algunos momentos hubo pequeñas chispas como las que lanza un encendedor antes de conseguir una flama, en cuyo caso el principal

dilema consiste en poder comprender cómo cambian estas docentes, que fueron formadas como pedagogas. Sin embargo, pensar ello no involucra una actitud a priori con respecto a los docentes, pues no implica generalidades, cada cual posee una historia. Por lo mismo, ella invita a considerar a estas actoras como principal foco de atención debido a que son ellas quienes construyen los significados en torno al ejercicio de su propia labor profesional, es decir, no son silentes, pero tampoco son las únicas, y podría pensarse, en un trayecto que las va “formando” como docentes.

La alteridad, entonces aparece como una relación adjunta a la problemática que suscita la comprensión de la experiencia de los sujetos dentro de la docencia en educación básica. Desde un plano general, el sujeto se encuentra con “un otro” que le sale al encuentro, lo interpela, y por lo tanto él no lo puede reducir a una preconcepción, puesto que, como «alter», también lo altera (Skliar, 2002), ello implica que no solamente se hace alusión a alguien que comparte el mundo con el egresado, sino también a ese «otro desconocido para él». Por este motivo, hablar de una interacción pedagoga-docencia, remite a un campo que en un principio no le es familiar a estas egresadas, quizás tendrá nociones al respecto mismas que serán puestas a prueba en su inserción en el magisterio.

Hablar de una experiencia, responde además a la idea de construcción ya sea de una «identidad otra», esto en consecuencia por ese encuentro, en donde se puede observar al otro, no se le puede reducir a la experiencia; por el contrario, “la da a luz”, en otras palabras, devienen en un “yo soy aquello otro” (Ruiz, 2009; Levinas, 2000).

Emergencia de las cuestiones a investigar

A estas alturas, es necesario hacer explícito que si bien mis esfuerzos tratan de ubicar las experiencias de estas pedagogas que, frente a la irrupción del otro, devinieron en la “formación” de su “yo docente”, es en extremo importante señalar que mi búsqueda no tiene por finalidad encontrar un “estado en concreto” que defina con pulcritud lo que ellas son ahora, pues con ello negaría no solo la temporalidad

que nos interpela y que derrumba toda pretensión de definir a los sujetos, lo cual sería una reducción a posteriori del otro, que por cierto, no se presenta como totalidad sino infinitud (Levinas, 2012), más bien lo que busco también estriba sobre el reconocimiento de una circunstancia, y con ello vislumbrar la posibilidad de crear nuevas posibilidades de acción docente y de reflexión pedagógica sobre la situación del magisterio desde la óptica de mis compañeras en los contextos en los cuales actúan, pues el acercamiento con ellas me ha dado testimonio de que se trata de un quehacer que se va nutriendo progresivamente de la cotidianidad misma.

No obstante, hay que reconocer que el magisterio trae tras de sí cargas simbólicas que a priori tratan de definir a la docencia, a las cuales de una manera u otra se han enfrentado mis compañeras. Quizás una de las más relevantes que podemos encontrar es la del magisterio como «profesión». Sobre este concepto hay una multiplicidad de visiones, que desde la llamada sociología de las profesiones, tratan de efectuar un análisis sobre éste y que a la vez se inscriben en diversas tradiciones, como el estructural - funcionalismo, el interaccionismo simbólico o las lecturas neomarxistas, solo por mencionar algunas (Barrón, 2002). Uno de los puntos en común es el saber especializado que se requiere para ejercer esta función ante la sociedad (Hualde, 2000); sin embargo, es menester decir que el concepto depende mucho de las circunstancias en que este emerge, por lo que:

...el significado de una profesión, es decir su legitimación intrínseca, su validez, su función, está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De esta misma manera, sus formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación, dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes promueven, y del poder político de sus miembros, esto implica, por lo tanto, que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objetivas de desarrollo del conocimiento, o de su aplicación a la situación de determinado problema. (Gómez y Tenti, 1989, p.21)

Entonces es muy importante señalar que se le otorga dicha valoración al magisterio porque su desempeño implica saberes especializados; pero, a diferencia de lo citado, no podríamos asegurar que tiene pleno poder sobre su propio ejercicio. Conviene recordar que ellos no solamente provienen de contextos académicos de formación profesional, sino que también lo conforman aquellos que son de carácter disciplinar e institucional (Tardif, 2014; Shulman, 2005), ello le da un tono particular frente a otras profesiones, principalmente porque está supeditada a otro grupo de especialistas cuyo interés no estriba ni en la docencia ni en la educación, y también por las instituciones que son quienes definen las circunstancias formales que el profesorado ha de observar. En este sentido, Fernández-Enguita, (2013), desde esta situación histórica, señala que el magisterio es más bien una «semiprofesión», en cuyo grupo también entran otras dos carreras que son el trabajo social y la enfermería, pues las tres comparten periodos más cortos de preparación a comparación a otras profesiones, poseen un alto grado de feminización¹, además de que en general son sujetos asalariados.

Ante esta lectura, y enfocándonos particularmente en su sustento económico, se puede advertir que el magisterio no goza del mismo prestigio que algunas de las profesiones liberales como lo es la medicina, y por lo mismo, hay quienes han llegado a asegurar que aquellos que han dedicado su vida a ser maestros llevan sobre sus espaldas una imagen devaluada ante los demás, y quizás ante ellos mismos (Morán-Oviedo, 2004). Ante ello, quiero aclarar de antemano, que me permito tomar cierta distancia de esta última aseveración²; pues no me es posible reducir esta valorización de su práctica a la sola percepción del ingreso económico; además, también estas declaraciones suscitaron mi interés con respecto a las repercusiones que éstas pueden tener en la interacción cotidiana con los otros.

Es preciso señalar que, vista desde esos cristales, la profesión docente de cierta manera es dependiente de un tercero para la obtención de su sustento, ya

¹ En virtud de ello me veo forzado a aclarar que este rasgo no constituyó un criterio para la selección de mis compañeras puesto que consideraciones que yo utilicé estribaron en la movilidad en el mercado laboral que cada una de ellas tuvo al finalizar su carrera. Con ello no refuto la aseveración que el mencionado autor realizó.

² El trabajo con mis compañeras me permite sostener este leve desacuerdo; sin embargo, consideré pertinente el tratar este aspecto más a fondo en el tercer capítulo de esta tesis.

sea por parte un empleador o del Estado mismo, a diferencia de otras profesiones que pueden ejercer de manera independiente, por lo que a la docencia se le puede agrupar dentro de las denominadas “organizacionales o burocráticas, cuyo terreno natural es la organización” (Fernández-Enguita, 2013, p.59). No obstante, y de manera paradójica, también su ejercicio tiene cierto grado de autonomía, pues situaciones como las clases frente a grupo demandan que el profesorado desarrolle estrategias o interactúe con el estudiantado de la manera que les parezca pertinente. En apariencia, también tienen cierto poder frente algunos otros, pues a final de cuentas tratan con menores de edad; aunque esta aseveración es susceptible de escrutinio, pues ello no implica que su autoridad pueda ser cuestionada o ignorada.

En todo caso, estos apuntes sobre la profesión docente, y la carga simbólica que socialmente conlleva, despertaron mi interés sobre su posible presencia en la historia de mis compañeras. Pese a que reitero que mi interés no estriba sobre definir la docencia como si fuera un ente inmóvil, por lo que las visiones que acabo de citar me llevaron a preguntarme sobre la particularidad que entraña su ejercicio como profesoras, ya que hay que reconocer que se presentan situaciones que no se pueden pasar por alto, pues desde el plano institucional estas pedagogas se encuentran inscritas en una normatividad que determina los objetivos que han de perseguir en el aula, además de cumplir con sus obligaciones y observar el marco de acción que desde las “altas esferas” se les imponen. A fin de cuentas, el ámbito del magisterio es un trabajo remunerado, por lo tanto, la esfera institucional es difícil de sortear y, en consecuencia, hay que tenerla en cuenta, ello implicó la emergencia de una pregunta de un nivel secundario sobre ¿Qué experiencias frente al otro emergen a raíz de su ingreso en el ejercicio docente?

A esta cuestión la subyace una doble intencionalidad, la primera es de carácter contextual, pues implica el reconocimiento de las circunstancias que rodearon el ingreso de mis compañeras en la docencia y los primeros encuentros que devinieron de este episodio. Por su parte, la segunda nos coloca ante la necesidad de problematizar los efectos que desde la arista institucional irrumpen en las relaciones con el otro, y, además, dimensionar algunas complejidades que,

desde esta arista, circundan al ejercicio docente como creación de posibilidades de acción frente a la alteridad.

Pero si planteamos estas posibilidades de acción frente a la alteridad, tenemos que tomar en cuenta que la docencia también está inscrita en un contexto que está signado por una mirada economicista, que de por sí, ya desde el Plan de Estudios lo identificaba, y proponía que los egresados aragoneses pudieran actuar de manera crítica y creadora (UNAM, 2002). En este sentido, es pertinente reconocer que la escuela se encuentra en una situación compleja, pues ha de dar resultados ante ese escenario, situación que involucra de manera directa a mis compañeras, pues se les demanda una formación constante, cuyos saberes estén certificados; pero además nos encontramos ante una postura que sostiene que la evaluación de éstos debe de ser un criterio que defina su permanencia en la docencia, por lo que:

...la formación permanente debe ser obligada y evaluada, es decir, que no puede bastar con calentar el asiento en cursos y cursos, sino que debe traducirse en competencias profesionales visibles; segundo, que el ejercicio profesional debe estar también sujeto a evaluación y el empleo del profesor no puede seguir blindado contra todo y contra todos. (Fernández-Enguita, 2013, p.67)

Pero ante ello, se puede agregar que hay más demandas que ha de observar, como por ejemplo las evidencias de su trabajo: Exámenes, evaluaciones, planeaciones semanales, etc. Esto saca a relucir una dimensionalidad laboral que no se puede pasar por alto, y cuyos efectos sociales también son dignos de atención, puesto a que, como profesoras, su quehacer es susceptible de escrutinio no solamente por el ámbito institucional, sino también por grupos no magisteriales, pertenecientes a la esfera pública, en cuyo caso podemos encontrar a los padres de familia, tutores, solo por mencionar algunos.

Asimismo, si pensamos que la escuela se encuentra comprometida ante un proyecto educativo, también podemos cuestionarnos sobre la racionalidad que sostiene a éste. Esta temática constituye uno de los aspectos que incluso, poco

antes de la emergencia sanitaria causada por el virus SARS-Cov2 / Covid-19, se discutían frente a el panorama neoliberal, que tanto denunciaba el Plan de Estudios en el que fueron formadas mis compañeras, pues se ha intentado implementar a escala global propuestas educativas, que bajo, la bandera de calidad, tienden a universalizar la visión educativa en cuestión, a la vez que generan exclusión (Gorostiaga; 2003, Fernández-Enguita, 2013, Rivero-Bottero, 2013). En vista de ello, otras preguntas de segundo orden emergen ¿Cuáles han sido las experiencias de mis compañeras sobre su ejercicio docente en estos escenarios productivos? Tomando en cuenta su experiencia ¿Son posibles proyectos “otros”³ que promuevan maneras alternas de pensar la escuela? Esto obviamente se puede reflexionar desde la experiencia de estas pedagogas-docentes.

Recapitulando y en aras de sintetizar todo lo anterior, mi principal inquietud de investigación es ¿Cuáles son las experiencias con respecto al tránsito de las egresadas de Pedagogía la FES Aragón hacia la docencia en el nivel de educación básica en su interacción con el otro?, de ella derivan tres preguntas secundarias, las cuales son:

- ¿Qué experiencias frente al otro emergen a raíz de su ingreso en el ejercicio docente?
- ¿Cuáles han sido las experiencias de mis compañeras sobre su ejercicio docente en los escenarios productivos que circundan su labor?
- ¿Son posibles los proyectos “otros” que promuevan maneras alternas de pensar la escuela?

³ A decir de Collado (2017) “el ‘paradigma otro’ está formado por proyectos que tienen en común la perspectiva y la crítica a la modernidad desde la colonialidad, es decir, por proyectos que surgen de la toma de consciencia de que no se trata de “diferencias culturales”, sino de “diferencias coloniales” que ocultan la colonialidad del poder. Esta toma de consciencia origina un “pensamiento fronterizo” cuya perspectiva de descolonización suscita al diálogo intercultural entre los movimientos sociales y los intelectuales para superar el dominio de la política cultural colonial.” (p.42) Por lo que desde estos momentos se puede advertir que la colonialidad es uno de los elementos clave en el transcurso de esta investigación.

iii.- ELEMENTOS A TOMAR EN CUENTA EN EL TRANCURSO DEL TRABAJO

Experiencia y Alteridad

Hay dos aspectos que considero necesario remarcar puesto a que se han vuelto los ejes rectores de mi trabajo, al menos a nivel teórico, el primero de ellos remite reconocer que la experiencia es “aquello que me pasa” (Larrosa, 2009); ello conlleva a dimensionar que no es un suceso que solamente transcurre (aquello que pasa), una forma de poder ejemplificar esto se encuentra en el contexto que hasta el momento (año 2021) nos circunda, pues cuando la crisis sanitaria comenzó en el 2019, podría decirse que no tomó a todos por sorpresa, sino que en sus inicios a muchos nos fue más bien indiferente, quizá lo que sabíamos es que era un virus nuevo, bautizado como COVID-19, y que estaba en el otro extremo del planeta, todo eso cambió cuando se comenzó a convertir en una pandemia y se esparció de manera masiva por el mundo, trasladándonos de la indiferencia a la consternación y/o preocupación, pues entre otras cosas, fue trastocando a la docencia misma, que se ha visto forzada a desarrollar prácticas a las cuales no estaba habituada, por lo que además se puede decir que se ha vuelto uno de los sucesos más significativos del año 2020 y no del 2019, que fue donde se dio la génesis de este dilema, pues al final de cuentas “nos terminó pasando”. Con un esfuerzo de tratar de vislumbrar este ejemplo podríamos pensar que es un aquello, no depende del yo, no está dentro de la voluntad de ninguno (Larrosa, 2006).

Podría decirse que «aquello», adquiere relevancia en tanto que nos involucra; sin embargo, y con ánimos de ser más preciso con este ejemplo, el decir que es “algo que nos pasa” puede convertirse en algo difuso, ya que retomando el ejemplo que utilicé, no se puede decir que la emergencia nos está aconteciendo de la misma manera a todos, pues tratando de ilustrar lo anterior desde un plano un tanto superficial, cada uno la ha padecido de diferentes maneras. Lo mismo sucede con el magisterio si consideramos al profesorado y su circunstancia, la cual, si bien se socializa, no son los mismos de docente a docente.

Entonces, si la experiencia es “aquello que me pasa”, dentro de esta oración se encuentra tanto el «yo» (al usar la palabra “me”) como el «acontecer» (pues adjunto al “me” se encuentra “pasa”); sin embargo, al ser “aquello” invoca a la idea de la «exterioridad». A raíz de esto, no es posible reducir la experiencia de los pedagogos en la docencia a ellos mismos, más bien es encontrar aspectos que desde su experiencia con su exterioridad nos provoquen una reflexión sobre su actuar, porque al ser suya esa experiencia no puedo apropiármela, pero sí puedo establecer un vínculo de comunicación con eso que a la vez es subjetivo, en tanto pertenece a cada sujeto (Larrosa, 2009).

La presencia de la exterioridad, por su parte, remite a una relación con la alteridad, lo que me orilla a reconocerla como segundo eje de mi trabajo, pues es algo que no es el yo, la idea remite tanto a «el otro» como sujeto, como a «lo otro» que es un algo. Esto último adquiere importancia, porque pudiera darse el entendido de que se puede contener en el pensamiento a esta exterioridad; sin embargo, se advierte que este «aquello» nos sale al encuentro como algo no esperado, no subyugado a nuestros designios. Un ejemplo cotidiano en el contexto docente se puede identificar en el encuentro con el estudiante, pues éste plantea ciertos desafíos e imprevistos precisamente por esta irreductibilidad, lo que suele ser curioso porque en un proyecto educativo detectar, como incidencia, el fomento de una idea a priori de cómo es el estudiante; no obstante, en el salón de clase se encuentran situaciones que pueden particularizar una sesión de otra, incluso en situaciones como la disciplina en clase. Lo anterior puede hallar sustento en esta imposibilidad de reducción, por ello, Levinas (2012) propone que la alteridad está en estrecho vínculo con la idea de lo Infinito, con aquello que entraña a su vez una necesaria relación con el Yo; aunque inabarcable por ser incomprensible, separada, “irreductible a la interioridad y que, sin embargo, no violenta la interioridad” (p.225).

En este caso, veo preciso señalar que la alteridad es la presencia del «Otro en el Yo»; una presencia que se conforma como “una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (Levinas, 2012, p.225). La alteridad es de gran importancia para lo que pretendo realizar, pues permite dar cuenta de la diferencia.

La cotidianidad docente, paradójicamente no constituye un ámbito familiar para el pedagogo, sino más bien se le presenta como otro, y manejar aquí esta idea, hace referencia a un «otro radical», algo que no es asimilable a uno mismo, no irreductible (Fernández-Guerrero, 2015). Esto tiene mucha mejor claridad si se piensa en la la incursión de mis compañeras en este escenario, pues en el ámbito académico, del cual procedemos, se plantean dibujos, ideas sobre lo externo, en este caso la docencia; quizás en la Facultad desarrollaron la idea del «ser docente»; no obstante, las egresadas (os) son extranjeras (os) en tierra extraña, esta idea involucra una “pérdida del mapa” desde el cual ellas habían elaborado una construcción prospectiva (Skliar, 2002). Esto más allá de plantear un estado de vulnerabilidad, demanda una acción por parte de los sujetos, lo que implica la construcción de nuevas significaciones de su ejercicio docente, ello abre nuevas posibilidades frente a la alteridad. Uno de los aspectos interesantes de ese trayecto en el ámbito laboral, es probablemente la perspectiva de sí mismo, es decir, verse como «otro», y en este contexto, se puede proponer la idea de experiencia como lo «factible» ante la imposibilidad de reducir al otro (Levinas; 2012). En este sentido, la propuesta aquí planteada, parte del interés de comprender a estas pedagogas de la FES Aragón frente al ejercicio de la docencia como un lugar desde el cual ellas mismas se construyen (o se forman) como docentes-pedagogas.

Formación universitaria

Cuando hablo de esta temática, parto de la idea de que mis compañeras inmediatamente a su egreso están frente a la “búsqueda de un sentido” para encaminar su labor profesional tomando como fundamento su concepción sobre lo pedagógico. Por ello, la articulación entre su concepción de Pedagogía y los requerimientos del magisterio, no se da de “manera automática”, pues los referentes con los que cuenta no se encaminan exclusivamente a dicha salida profesional, en consecuencia, surge la necesidad de considerar algunos aspectos importantes en la vida del egresado, uno de ellos es el de la procedencia, incluso por pertenecer a la Universidad Nacional Autónoma de México, debido a que esta mantiene una

postura que considera que sus esfuerzos como institución académica se deben de enfocar hacia la atención de los sectores menos atendidos de la sociedad, por lo que su “vocación plural y su responsabilidad social la obligan a atender los problemas de mayor impacto social” (Belon, 2001, p.279) ello por ser un espacio educativo de carácter público.

Bajo este cristal, se puede advertir que el antecedente del modelo napoleónico, bajo el cual se fundó la UNAM, la ha perfilado hacia un carácter profesionalizante, Díaz (2000) señala que su estructuración en facultades y la separación que existe entre éstas y los institutos de investigación, también son propios de este tipo de educación superior, que implica una ocupación de “formación de profesionales más que en la investigación” (p.17).

En otro orden de ideas y a riesgo de sonar reiterativo, para indagar por la Pedagogía que el egresado de la FES Aragón desarrolla en el ejercicio del magisterio en educación básica, es menester reconocer que la «formación» es propuesta por la licenciatura como objeto de lo pedagógico, además constituye un eje articulador de la práctica de los egresados, que remite no solo al ámbito académico sino a la interacción del sujeto con su entorno, y se concibe como un “deber ante sí mismo, consiste por eso en parte en la subsistencia física, y en parte en formarse y cultivarse, y elevar su individualidad hacia su naturaleza universal” (Hegel, 1984, p.63)

Saberes docentes

En contraparte, desde la perspectiva institucional, se ha planteado como tarea pedagógica aquella que se centra en desarrollar las situaciones de aprendizaje dentro de los espacios áulicos; sin embargo, esta mirada considera necesario reformar la idea de que el profesor transmita conocimientos, por lo que argumenta lo siguiente:

A decir de algunos expertos, si no se transforma la cultura pedagógica, la Reforma Educativa no rendirá los frutos que busca. De ahí que un factor clave del cambio sea la transformación de esta

Pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual. Por tanto, será definitorio poner en marcha en las escuelas y las aulas los principios pedagógicos de este currículo, para favorecer la renovación de los ambientes de aprendizaje y que en las aulas se propicie un aprendizaje activo, situado, autorregulado, dirigido a metas, colaborativo y que facilite los procesos sociales de conocimiento y de construcción de significado. (SEP, 2017 p.40)

Se ha pretendido que lo anteriormente citado forme parte de la finalidad de la tarea docente, además, bajo este posicionamiento, se construyeron perfiles de ingreso con el objetivo de determinar lo que es un “buen docente” (SEP, 2017), lo cual ha evocado una discusión sobre sus saberes.

Reflexionar sobre los saberes, remite a planteamientos que cité con anterioridad sobre lo que debe de conocer el profesorado, en cuyo caso Vezub (2016) sintetiza el conocimiento del docente en cuatro categorías principales:

1. Conocimiento del contexto y de los estudiantes: En esta categoría se encuentra implicado el saber trabajar con alumnos diversos, adaptar la enseñanza a los contextos y también el manejo de las TIC.
2. Actitudes profesionales y vínculo con el conocimiento: Que requiere de flexibilidad, apertura y la intervención oportuna del docente ante situaciones emergentes, además, se requiere que sepa articular la relación entre teoría y práctica, también reflexionar y aprender de su experiencia.
3. Conocimientos académicos formales: Cuestión que refiere al saber pedagógico y didáctico; además del conocimiento de las diversas disciplinas, sus didácticas específicas, y también implica a la planificación, evaluación, manejo de recursos e implementación de estrategias.
4. Habilidades de interacción y comunicación: Misma que va encaminada a la construcción de un aula democrática.

Empero lo anterior implica un retorno a lo que Tardif (2014) planteará con posterioridad ¿hay un saber que le sea propio al ejercicio docente? Si se considera la importancia de lo que algunos autores conciben como «saber pedagógico» en un sentido similar al ya citado «conocimiento pedagógico de contenido», y más aún se le concibe como algo que es “elaborado y sistematizado desde la praxis docente y la didáctica de las ciencias.” (Castaño, 2012, p.39), se podría entonces preguntar si estos saberes son suficientes para el ejercicio de la práctica docente, y en consecuencia tomarlos en cuenta para la comprensión del egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón en este ámbito ocupacional. En un planteamiento contrario a la importancia que se le otorga a este saber, Terigi (2013) menciona que:

...el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. El saber pedagógico con el que contamos, sobre todo el que circula por los canales institucionales, al que llamamos saber pedagógico por defecto, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente. (p.28).

Tomando en cuenta esta precisión, es necesario reconocer en la práctica docente, una dimensión no legitimada, aquella que, si bien no está institucionalizada, en el cotidiano del magisterio, tiene mucha relevancia debido a los pormenores que emergen de las relaciones sociales, administrativas, etc. que orbitan el trabajo en sí del profesorado, a lo que algunos autores han denominado como «saberes de oficio» (Mercado, 1991; Terigi, 2013) y que propiamente Tardif (2014) reconocerá como los saberes experienciales del docente.

En este orden de ideas, dichos planteamientos me resultan viables incluso considerando al ejercicio magisterial como una ocupación, ya que dentro de las esferas laborales también se producen saberes como efecto de la interacción de los sujetos, pues son escenarios en los cuales se desarrollan prácticas sociales (Sosa, 2010); esto pone al descubierto un panorama que invita a pensar en los problemas

de legitimación de éstos. Si bien estas consideraciones no tienen el afán de denostar al saber pedagógico, si denotan la necesidad de pensar en la cotidianidad de la dinámica escolar, en cuyo caso surge la invitación a atender desde este cristal al ejercicio docente; sin embargo, reflexionando dentro de todo este escenario, las experiencias de los sujetos en cuestión cobran importancia, pues el profesorado no se encuentra aislado de los demás sujetos que conforman la “realidad escolar” en su día a día, también aparecen sus compañeros, y otros referentes empíricos que pueden en cierto momento ser auxiliares para su labor. Por lo tanto, se puede considerar un paralelismo a los «saberes del trabajo» pues “son transferidos, transmitidos y apropiados en una trama que se concreta en diversos espacios, organizaciones e instituciones sociales, y con una variedad de sujetos pedagógicos.” (Dacuña, 2007, p. 88).

En este contexto, y retomando el tema de los saberes experienciales, ellos no remiten únicamente a cuestiones de índole puramente técnico, ya que “la enseñanza se desenvuelve en un contexto de múltiples interacciones que representan condicionantes diversos para la actuación del profesor” (Tardif, 2014, p.37).

En otras palabras, los recursos que el profesor pone en práctica implican saberes que provienen de sus colegas; también de su propia historia, incluso de la interacción con los alumnos (Mercado, 1991); ello pone de manifiesto que por efecto de inscribirse lejos del ámbito institucional no son legitimados, debido a la “informalidad” de su modo de construcción. En este sentido, el magisterio “responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales formalizados y disponibles y debe componer otros elementos.” (Terigi, 2013, p.74). En relación con lo anterior aparece la necesidad de contemplar un acercamiento en campo con mis compañeras que considere su protagonismo, ya que se advierte que:

Los saberes contenidos en muchas de las prácticas docentes cotidianas y su apropiación por los maestros pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo

del conocimiento hasta ahora elaborado sobre la docencia en las condiciones cotidianas en que se realiza. (Mercado, 1991, p.70).

El reconocer la importancia de los saberes de oficio u experienciales, no excluye el considerar los otros saberes en la realidad de los egresados, ni tampoco demerita la importancia de las disposiciones institucionales, pues están presentes en la práctica cotidiana de esta labor. En este sentido, se puede comprender a una práctica docente que también está inmersa en este marco formal, pues cabe recordar que ésta refiere a: “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” (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008, p.4).

A diferencia de la Experiencia y Alteridad, he de reconocer que, muchos de los aspectos a considerar en el desarrollo del trabajo son construcciones a priori sobre el ejercicio de mis compañeras en la docencia. Por lo que, hasta este punto, lo que el lector o lectora puede identificar, es una ausencia de las voces de las profesoras en cuestión, en este sentido me fue necesario partir de una perspectiva metodológica que tuviera como punto focal al sujeto y su voz, en aquel momento inicial contemplé la pertinencia de los aportes de la perspectiva biográfico -narrativa.

No obstante, en este camino me encontré con elementos que no había anticipado, de hecho, tampoco estaba preparado para reconocerlos; sin embargo, es un aspecto de una importancia notable, y por lo mismo, nos acompañará en el transcurso de mi trabajo.

Colonialidad

Como lo comenté anteriormente, hubo en el transcurso de este trabajo algunos elementos que tuve que reconocer mediante el acercamiento con mis compañeras. Uno de los más importantes surge de reconocer que ellas han transitado de un mundo académico a otro, ambos tienen herencias que desde la modernidad europea suelen ser muy profundas en el contexto latinoamericano, un

ejemplo de ellas lo podemos atestiguar en el modelo de formación universitaria de carácter napoleónico cuya orientación es de índole laboral, pero además capitalista. La trascendencia de esto último es muy importante, porque es en función de este modo de producción, y el pensamiento que lo subyace, que muchas decisiones en materia de política educativa son planteadas.

En este sentido Walsh (2007) señala que la modernidad trajo “bajo sus alas” la problemática misma de la dominación, y su lado oculto es la «colonialidad» en tanto que constituye una articulación entre el poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza, ya que son construcciones en cuyo núcleo se puede identificar al hombre blanco – europeo y las élites criollas.

En este caso Walsh (2007) desde una lectura de Aníbal Quijano (1999), identifica cuatro dimensiones de operación, las cuales perpetúan la diferencia y la subyugación:

1.- Colonialidad del poder: Que, a decir de Walsh (2007), desde el trabajo, el Estado y la producción del conocimiento se construyó un entramado que vinculó a estos tres aspectos a la cuestión de la raza, dando como resultado, una estratificación social en cuya cúspide se encuentra el hombre occidental, y en los escaños inferiores se encuentra el indio y el negro. Cabe agregar que bajo esta lógica jerárquica se fundó la clasificación de los saberes modernos en función de las visiones de la raza dominante.

2.- Colonialidad del saber: Devenido de lo anterior, los conocimientos de los pueblos ajenos al europeo fueron discriminados, además de que la visión eurocéntrica se estableció como la perspectiva por excelencia, entre otras cosas, debido a los criterios epistemológicos de validación construidos bajo la lógica del hombre blanco.

3.-Colonialidad del ser: La cual se distingue precisamente por la imposición de una raza sobre otra, también implica un predominio de una subjetividad frente a las demás, la cual hasta cierto punto pasa de manera inadvertida por los colonizados, ya que se alude a una visión del mundo que se argumenta a sí misma como producto del movimiento histórico, ya que: “La concepción del espacio invita a la reflexión no solamente sobre el Ser, sino más específicamente sobre su aspecto

colonial, el que hace que los seres humanos sientan que el mundo es como un infierno ineludible” (Maldonado-Torres, 2006, p.103)

4.- Colonialidad de la naturaleza: Pues la lógica de dominación epistémica también es de carácter antropocéntrico.

Una vez identificado lo anterior, queda pendiente reconocer que una de las instituciones que permiten la reproducción de este pensamiento, es la misma escuela, en su modalidad formal e institucionalizada, por lo mismo también ocupa un lugar central cuando se elaboran políticas con respecto al desarrollo económico, y en todo ello el magisterio es uno de los “vectores” desde los cuales se implementan las reformas al sistema educativo. Por esto mismo, en el transcurso de este trabajo la «colonialidad» será uno de los aspectos clave para leer la circunstancia de mis compañeras en la docencia.

iv.- ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Dado lo anterior, es necesario reconocer que no hay en materia política una continuidad en cuanto a los proyectos educativos circundantes a la educación de nivel básico, pues los objetivos que se les demanda a los docentes han cambiado conforme a las disposiciones institucionales, por lo que, si bien se puede advertir a la crisis sanitaria generada por el SARS-COV2 / COVID-19 como un aspecto coyuntural para el ejercicio magisterial, no es el único suceso que ha tenido resonancia en el trayecto de estas pedagogas aragonesas.

En virtud de ello, me fue necesario reconocer cuáles fueron los episodios clave en el trayecto docente de mis compañeras, esto requiere explicitar las construcciones metodológicas al respecto, el enfoque y el esquema estratégico que subyace a la presente tesis, situación que abordaré debido a su extensión en el capítulo I.

Quiero manifestar que esto no significa que me abstendré de presentar la estructura de este trabajo en esta parte, lo que si me parece prudente es explicar el porqué de ese esquema estratégico en articulación con mi propuesta metodológica. Siendo este el caso, el presente trabajo consta de dos partes, la primera que es de

carácter metodológico y que tratará de explicitar la naturaleza de mi investigación, cristalizándose en el primer capítulo. La segunda parte es expositiva, ya que aborda el trabajo en sí y los hallazgos del mismo, ésta se reflejará a partir del capítulo II, III, IV y mis conclusiones.

CAPÍTULO I: CONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS DESDE UNA PERSPECTIVA BIOGRÁFICO – NARRATIVA

*“Cada vez más se está
traicionando la singularidad
del otro al que se interpela”*

Jaques Derrida

COMENTARIO INICIAL

Una vez que reconocí que la preocupación central de todas mis inquietudes demanda el protagonismo de mis compañeras como constructoras de su propia historia, uno de los principales desafíos estribó en la lectura e interpretación de los hallazgos obtenidos en mi encuentro con ellas, así como las herramientas que utilicé para ello. Esta sección se diferencia de las anteriores en el sentido de que presenta toda la estructura metodológica que sostiene mi trabajo y no una parte de ello, por lo que bien podría decir que contiene una buena parte de mi historia en el trayecto de la construcción del mismo.

Como lo mencioné anteriormente, el acercamiento con mis compañeras lo entablé desde el año 2015, después de haber ponderado a un grupo de 230 exalumnos cuyo egreso fue entre los años 2006 y 2010 (que son las primeras 5 generaciones formadas en marco del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón aprobado en 2002) y elaborado dos filtros, el primero redujo el número a 25 compañeros, y el segundo terminó acortando el grupo originalmente compuesto por 5 compañeras, quienes hasta el momento se distinguían por haber incursionado en más de un trabajo relacionado con la carrera. Una vez que la problemática de mi trabajo apuntó hacia la docencia, incorporé a una compañera (perteneciente al segundo grupo de 25 pedagogos) que se había desempeñado como profesora desde poco antes de terminar la licenciatura, y que además había ingresado al programa de posgrado. De esta manera, me permito presentar las áreas donde ellas incursionaron una vez que concluyeron sus estudios dentro de nuestra facultad en la tabla 1.1.

Tabla 1.1*Trayectoria laboral de mis compañeras.*

Nombre y año de Egreso:	Campos laborales en los que se ha desempeñado:
Cinthia Rubio / 2006	Atención a grupos vulnerables, atención psicopedagógica, Educación Básica: pre-escolar y primaria.
Adriana Valdez / 2007	Capacitación laboral y Educación Básica: pre-escolar, primaria.
Luna / 2008	Capacitación laboral, Orientación Educativa (en secundaria) y Educación Básica: primaria.
Montserrat Vázquez / 2009	Educación deportiva, Orientación Educativa (secundaria), capacitación laboral y Educación Básica: primaria.
Sandy Castrejón / 2010	Capacitación laboral, docencia universitaria y Enseñanza básica: pre-escolar, primaria y secundaria.
Karina / 2010	Enseñanza básica primaria en sector privado y público.

Fuente: Elaboración propia.

Sin afán de caer en reiteraciones, como se puede observar, en estos primeros momentos mi quehacer estuvo orientado en su trayectoria laboral (siendo el caso de Karina el único distinto), pero hasta ese momento, mi acercamiento estaba centrado en obtener datos; sin embargo, con lo que me encontré fue con una necesidad, la de poder realmente acercarme a ellas, porque los empleos que habían desempeñado aún no decían nada que me fuera lo suficientemente relevante respecto de su circunstancia como pedagogas, y como se puede ver el punto que tienen todas en común era la docencia, lo cual suscitó una preocupación en mí, la de tratar de comprenderlas dentro de esa labor. Creo que una acción que muchos emprendemos, especialmente en cuanto nuestra ignorancia empieza a salir a flote, es leer, así que al momento de consultar bibliografía sobre el ejercicio magisterial, nacieron más preocupaciones, pues al momento de pensar la relación magisterio – Pedagogía, me encontré con algo más desconcertante: La escasa consideración por parte de las autoridades gubernamentales respecto a los pedagogos de la UNAM que optan por ser profesores (SEP, 2017; INEE, 2018), en el mejor de los casos, solo se les mencionó en algunas convocatorias para el

ingreso a Educación Básica como posibles aspirantes⁴, en vista de ello, el anhelo que ellos hablaran sobre la situación de mis compañeras como profesoras era pedir demasiado, o más bien, es una fantasía, pues la lógica en que están estructurados este tipo de documentos oficiales es generalmente macrosocial, por lo que rápidamente ubiqué la necesidad de escuchar la voz a mis compañeras, pues ellas pertenecen a un grupo muy particular al cual pocas veces se le presta la atención necesaria.

Derivada de esta situación opté por buscar una propuesta que me apoyara en tal necesidad, y encontré las miradas inscritas en la perspectiva biográfico – narrativa algunos apuntes muy relevantes; pues habría que reconocer que, en mi camino, hubo cierta resonancia en mi manera de considerar las vicisitudes del ejercicio docente con respecto a mis compañeras, porque me encontré en los documentos oficiales, el problema de la profesionalización docente como una constante, pero reflexionando este asunto de fondo, se podría decir que si “la enseñanza está desprofesionalizada es precisamente porque de modo progresivo ha sido despersonalizada” (Bolívar, 1998, p.3), por lo tanto el primer aspecto ahora era “recuperar” su experiencia en el magisterio y no convertir en anónimos los datos que emergen de sus testimonios.

Considerando esto, si dicho señalamiento apuntaba a la despersonalización, lo necesario era justamente atender eso, pensar en mis compañeras desde su situación, por lo que, desde esta visión, lo interesante para mí estribaba en escudriñar sus voces, su narrativa, ya que ésta es una forma de leer en qué forma los seres humanos “experimentamos el mundo” (Connelly, Clandinin, 1995, p.11), lo cual concordaba de cierta manera con la idea que estaba construyendo sobre la experiencia, pues aquí el experimentar no se limita a la “experimentación controlada”, que se acostumbra realizar en ambientes especializados, sino al «padecer», que no es anónimo, pues lo que se padece es la exterioridad, por ello, conviene aclarar que aunque no es pertinente tratar ambos conceptos como sinónimos (Larrosa 2009), ambos se interpelan.

⁴ Quizás lo mismo se podría decir en el caso de profesores de ciertas instituciones, pero he de confesar que en esos momentos mi interés se enfocaba específicamente en los pedagogos de la FES Aragón y de la UNAM.

Lo anterior implica una actitud que, además de la búsqueda y recolección de datos (que es un aspecto muy importante), también se atiende a la dialogicidad, lo que fácilmente se trasladaba a mi situación con mis compañeras, pues bajo esta mirada “la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales, tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias.” (Conelly y Clandinin, 1995, p.13). A este respecto quisiera acudir a la imagen de aquel lector que se queda perplejo ante un libro, pues advierte mundos que no habría imaginado por sí solo, y a la vez quisiera moverse en ellos.

En este orden de ideas, veo preciso mencionar que hablar de mis compañeras demanda borrar ese límite que a menudo aparece entre quien investiga y quien habla, sé que lo he mencionado en otros momentos, pero lo resalto otra vez, pues la primera ocasión se refería a la redacción, la segunda como problemática, y ésta lo hago para recalcar la necesidad de establecer vínculos que aboguen por el entendimiento y la construcción. Con ello, no se propone hurgar en su psique para ver cómo factores exteriores y superiores influyeron en su manera de desenvolverse como docente, ya que con ello se abandona todo su ejercicio en manos de la formación inicial y continua, las cuales se encuentran institucionalizadas. Desde una perspectiva biográfico – narrativa, se pretende adoptar el ideal de que son protagonistas de su propia historia, quizás ello pueda mal entenderse como una perspectiva centrada en el individuo, pero conviene resaltar que en todo relato hay personajes, de la misma manera que en cada historia están los actores, luego entonces conviene señalar que, también se encuentran estelares, heroínas o protagonistas (García, Lubián y Moreno, 2011; Piña, 1989).

Siguiendo el ejemplo anterior, cuando un texto hace eco en el lector, siempre queda una inquietud hacia él mismo ¿Habré entendido bien? A lo que muchas personas resuelven leer el texto nuevamente. Para mí esto significó más de una sesión con mis compañeras y cada una con un interés distinto del anterior, Con relación a todo ello, y siguiendo a Domingo (2014) mi itinerario tuvo que atender los siguientes aspectos:

- Problema.

- Informantes
- Instrumentos.
- Negociación con las informantes.
- Medios para contextualizar → Análisis de documentos.
- Saturación de datos.
- Rigurosidad con procesos de triangulación.
- Como me posiciono frente a lo que dicen (Análisis).

Siguiendo dicha agenda, hasta aquel momento tenía más o menos resuelto algunos de los primeros aspectos; sin embargo, ante la necesidad de poder obtener la mayor información posible, la saturación de datos constituyó un aspecto indispensable, pues de ese ejercicio se desprendieron diversas vicisitudes las cuales me permiten seccionar mi historia durante este quehacer en distintos momentos, por ejemplo: Una vez obtenidos los primeros textos, aparecieron dos acciones a realizar de las cuales la primera estribaba en ubicar el contexto (Conelly y Clandinin 1990), y la dificultad en este caso fue ponerlo en órbita alrededor del sujeto, además de articularlo con él, y no presentarlo como una exterioridad suprema que determina el rol que han de desempeñar, considerando además que “las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares”. (Conelly y Clandinin, 1995, p.16). La segunda era, precisamente el triangular lo obtenido con los hallazgos identificados, mediante encuentros subsecuentes, en aras de cerciorarme de tener cierta rigurosidad en mi investigación, lo que involucró un compromiso ético con lo que mis compañeras me compartieron, además de plantear mi posicionamiento al respecto.

En este caso, rescatar la dialogicidad entre quien investiga y quien relata, demandó construir una postura que también entrañó retos, mismos que me interpelaron en el transcurso de mi trayecto, algunos de corte metodológico e incluso epistemológico, y es menester que explique esto más a detalle, porque mi historia con respecto a ellos se puede relatar mediante los episodios que presentaré a continuación:

1.1 PRIMER EPISODIO: RECONOCIMIENTO

Partiendo de la idea de que mi interés era el de acercarme con mis compañeras, lo primero que tenía que hacer era reconocer su circunstancia, por lo cual tenía que analizar cronológicamente su situación en la docencia en aras de poder hacer digerible su ejercicio como docentes a mi intelecto, es decir, enfoqué mis esfuerzos en sus primeros años como profesoras. Por lo mismo, la naturaleza de este primer momento fue exploratorio, con el ánimo de identificar los elementos circundantes a su ingreso en la docencia.

Todas estas acciones las implementé con el fin evitar que mi ignorancia siguiera germinando, y mejor empezar a conocer el terreno, esa es la razón principal por la cual emprendí aquel viaje valiéndome para ello de entrevistas a profundidad, pues ellas al requerir de mí un rol un tanto pasivo de mi parte (Vela, 2001), por ello, sirven de auxilio para evitar formular especulaciones sobre la circunstancia del otro, en este caso estoy hablando de Adriana, Cinthia, Montserrat, Sandy, Luna y Karina, mis compañeras. La ventaja de este tipo de acercamiento estribó en realizar un esbozo de cómo mis compañeras visualizan sus propias vidas (Taylor y Bogdan, 1992) razón por la cual me pareció plausible articular estas visiones frente al contexto institucional y no supeditar sus relatos a este último.

Ahora bien, de inicio, la propuesta que adopté aboga por no contar con un “formulario” estructurado (Vela, 2001); sin embargo, tengo que clarificar los objetivos por los cuales se elaboró este tipo de acercamiento con mis compañeras, por lo que es menester señalar que las entrevistas giraron en torno a la búsqueda de tres aspectos clave:

- Experiencias en el Mercado Laboral.
- La percepción de sí mismo ante la sociedad.
- La relevancia de su formación académica en su cotidianidad.

Tengo que precisar que, a esas alturas, aún estaba presente la inquietud de contrastar su situación como pedagogas considerando también otros empleos que ellas habían ejercido hasta el momento de nuestro primer encuentro. Si bien, una entrevista a profundidad se centra en el sujeto entrevistado y no en la realización de

un conjunto de reactivos a cubrir en la sesión, fue necesario estructurar una especie de guion que me permitiera auxiliarme en esta tarea, por lo cual las interrogantes que tentativamente formulé estribaban en conocer los siguientes aspectos:

- ¿Cuál es la situación actual de la Egresada?
- ¿Qué acciones se le demandan en el ámbito laboral?
- ¿Con qué herramientas dispone para realizar tales tareas?
- ¿Qué percepciones ha encontrado que tienen los demás sobre ella?
- ¿Qué saberes le fueron indispensables como profesional?
- ¿Qué grado de movilidad tiene en la sociedad?
- ¿Qué características la distinguen como pedagoga?
- ¿Qué Aspectos propuestos por la universidad le han parecido plausibles?

Cabe explicitar que mi búsqueda no coquetea con la idea crear explicaciones que puedan formular generalizaciones sobre la temática en cuestión, sino poder trazar entrecruces entre relatos, mismos que también posibilitan comprensión de sus experiencias, algo así como cuando varias personas atestiguan un mismo evento, sus voces serán particulares, pero de igual manera habrá recurrencias. Dentro del trabajo en campo, también estuvieron presentes lo que algunos autores consideran como nociones de «complejo» y «unidad generacional», de los cuales, la primera refiere a:

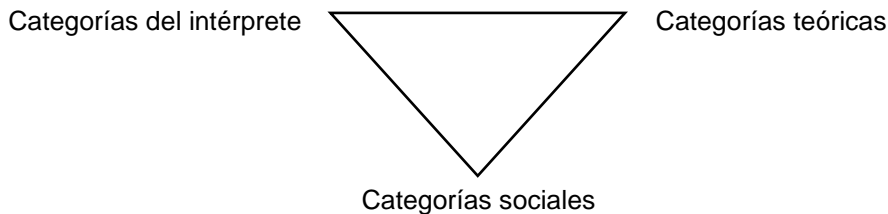
...grupos de individuos que comparten un destino en común, que configuran y transforman vía movimientos sociales e intelectuales en los cuales participan, una situación histórica, y que marcan la frontera generacional entre sujetos de un mismo contexto sociocultural. – La unidad generacional refiere a - grupos con nexos específicos dentro del complejo generacional, esto es, un complejo generacional puede compartir distintas unidades generacionales, en el sentido de ser grupos que experimentan y significan los eventos de un mismo tiempo histórico de manera similar y posiblemente de manera diferente respecto a otras unidades generacionales, en el sentido de ser grupos que experimentan y significan los eventos de un mismo tiempo histórico

de manera similar y posiblemente de manera diferente respecto a otras unidades generacionales del mismo complejo. (Hickman, 2001, p.109)

En virtud de ello, la propuesta de la licenciatura en Pedagogía que se cristalizó en el año 2002, y su visión particular del objeto de estudio, no supone solamente una serie de propuestas contenidas en documentos institucionales, ya que esta visión, de una manera u otra formó parte de una realidad que compartieron mis compañeras, esto abonó a la identificación del grupo generacional con el que iba a realizar este acercamiento. En términos generales, esto significó un beneficio adicional, ya que su proximidad a la mía me permite comprender algunos de los sucesos que a ellas les han acaecido, a la vez que permitió enlazarme de manera afectiva con ellas, aspecto que desde una perspectiva academicista sería cuestionable debido a que atenta contra la supuesta neutralidad del investigador; sin embargo, después de todo lo que he vivido, aún considero necesaria a la afección ética para poder borrar esa separación que tanto he denunciado.

Posteriormente a la transcripción de las entrevistas, me centré en ubicar por “episodios” los testimonios que obtuve; si bien son particulares entre sí, las recurrencias entre ellas me servían para ordenar lo obtenido, creando así una matriz categorial. En este orden de ideas, hubo tres aspectos clave a los que presté atención siguiendo a Bertely (2000), quien señala que: “La cultura escolar, como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica, se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías” (p.64) y éstas son: *a) Las sociales*: que las concibe como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y también extralingüísticas de los sujetos, *b) Las del intérprete*: que son aquellas en donde convergen tanto el horizonte de éste, y el actor a quien se interpreta y *c) Las teóricas*: que son propiamente los aportes de los diversos autores entorno al “objeto” de investigación. Esta propuesta se puede representar en la figura 1.1:

Figura 1.1: Construcción del objeto etnográfico de la investigación



Fuente: Bertely, 2000, p.64

Curiosamente este aporte desde la etnografía me permitió pensar a los testimonios desde tres perspectivas, lo que mi compañera me comentaba, lo que yo interpretaba y el posicionamiento teórico desde el cual leía todo lo obtenido, la idea tras todo ello estriba en generar cierto balance, no supeditando las voces a mi libre albedrío, o a una teoría en particular. Como resultado de llevar a cabo esta tarea, aparecieron ciertas categorías de análisis, que conviene mencionar:

1.- *Subalternidad*: Esta categoría nació de identificar en los testimonios de mis compañeras el margen de acción que tenían como docentes, pues éste se veía limitado en algunas ocasiones y en otras se ven forzadas a atender las disposiciones institucionales. Bajo este esquema su ejercicio se encuentra más orientado hacia la reproducción de una propuesta educativo gubernamental que hacia la creación de nuevos proyectos educativos que impliquen la participación con el otro, de esa manera sus saberes son menospreciados y/o subyugados.

2.- *Colonialidad del poder*: El magisterio al ser una profesión de Estado⁵ se convierte en objeto de escrutinio constante y de control. Al profesor se le remite a una lógica de rendición de cuentas, y además se le restringe solo a lo estipulado desde las propuestas educativas del Estado. Un ejemplo de ello lo pude encontrar en testimonios como el que relató de Monserrat sobre sus autoridades: “solo *tienes que hacer eso y ya*”⁶ (Vázquez, E2015, p3).

3.- *Colonialidad del ser*: Articulada con la categoría anterior, ésta devino al identificar que las prácticas al interior de la escuela suponen la reproducción de un

⁵ Esta circunstancia se articuló con una de las problemáticas que subyacen a una de mis preguntas de investigación: ¿Qué experiencias frente al otro emergen a raíz del ingreso de mis compañeras en el ejercicio docente? Por lo mismo, el que yo hubiera considerado al magisterio como profesión, líneas atrás, no fue caprichoso.

⁶ Este tipo de testimonios y las preocupaciones que de ellos derivan se reflejan en el capítulo II.

sentido instituido del ser. Esta situación no solamente se puede analizar en virtud de los fines propuestos hacia los aprendizajes a desarrollar por parte del estudiantado, sino también desde la intencionalidad de universalizar los perfiles docentes considerando a la diversidad docente como un problema⁷.

4.- *Colonialidad del saber*: Ella se encontró al momento de identificar que muchos de los proyectos educativos presentan la tendencia de colocar al docente en el lugar del “no saber” por lo que tienen que especializarse constantemente en aras de cumplir eficazmente con las propuestas elaboradas por los especialistas, subyugando en este caso la propia subjetividad de mis compañeras.

5.- *Antiexperiencia*: Si bien compañeras como Luna se preocupan por el otro, las disposiciones institucionales al establecer políticas como la rendición de cuentas restringen a la labor docente al ejercicio de solo dar resultados, por lo que se llegan a dar escenarios donde el punto focal resulta ser la información y no la formación, neutralizando con ello la posibilidad de construir experiencias. En este sentido los profesores se enfrentan a una dinámica colonial de preparación, por lo que no es de sorprender que bajo este escenario haya una sobresaturación de programas de formación continua.

6.- *Experiencia*: En contraposición a lo anterior, la Experiencia se encuentra situada desde el “génesis” de mi trabajo; no obstante cabe aclarar que no fue una construcción a priori bajo la cual pretenda inscribir los relatos de mis compañeras, ya que también hay escenarios de encuentro y de construcción de posibilidades ante las incertidumbres que supone el ejercicio magisterial, al respecto, dentro de las historias de mis compañeras resaltan escenarios de reflexión y de reconstrucción de sentido de su labor como docentes.

7.- *Alteridad*: Dicha categoría de análisis se encuentra en todos los relatos de mis compañeras, puesto a que la exterioridad irrumpe constantemente en sus trayectos, implicando a su vez nuevas formas de relacionarse con el otro que siempre “aparece enigmático”, si bien su presencia implica situaciones de hostilidad, también aparece como posibilidad ante un panorama colonial.

⁷ Esta situación se encuentra presente en la primera parte de la tesis, dentro del apartado 2.2.2

Quiero recalcar que, hasta aquel punto de mi investigación, estas categorías fueron preliminares, pues recordemos que solo están referidas a un episodio en concreto en la vida de estas pedagogas: el ingreso a la docencia. Si bien estos hallazgos resultaban prometedores, era necesario otro acercamiento, ya que como lo he dicho, uno de los puntos medulares de mi trabajo gira en torno al criterio de «verosimilitud», pues alguien puede contar el mismo suceso desde perspectivas distintas, y en esto la distancia temporal jugó un papel importante. Lo anterior no quiere decir que menosprecié lo que me confirieron mis compañeras, pues la relevancia de este momento a fin de cuentas estribó en su carácter exploratorio, ya que éste, una vez que identifiqué dichas categorías, me ayudó a problematizar la situación de ellas identificar algunas tensiones.

Una de las problemáticas con las que nos enfrentamos, y que pareciera tener cierta latencia en el ámbito educativo, versa sobre las complejidades que orbitan la visión universalista que heredamos del pensamiento occidental, si bien no resulta complicado establecer una relación entre la escuela y esta tendencia colonial, en donde ciertos saberes tienen autoridad sobre los de los otros (Quijano, 1999); reflexionar sobre las posibilidades que se han ido construyendo como propuestas pedagógicas nos coloca en una encrucijada, no solamente de corte epistemológico, sino también frente al otro. Curiosamente cuando se toca este tema, se encuentran discursos que tratan de contenerlo, de reducirlo o incluso de invisibilizarlo, así en el aula encontramos propuestas que a la letra suponen objetivos como: “Al finalizar este bloque el estudiante podrá, sabrá, comprenderá, será capaz de...” presuponiendo que este acompañamiento engendrará en el estudiantado ciertos resultados obviando el diálogo; sin embargo, este asunto adquiere otros matices si nos interrogamos por el lugar del docente mismo, pues pareciera que su vida está consagrada a la consecución de una tarea, a rendir cuentas de su efectividad, a tratar de ser ese canal en donde pasa lo «no suyo» (el conocimiento de un tercero) a alguien más (Tardif, 2014; Suárez, 2009). Levinas (2012) da cuenta de que hablar sobre el otro nos traslada a una visión que no orbita sobre el “yo”, que trata de totalizar este mundo de acuerdo con una periferia, sino a una relación con lo extraño, con lo incontenible, con lo infinito. Por esta misma razón se hablaría más

de un sujeto que de un objeto de investigación, además de que se deja de lado la idea de que el egresado está en interacción con diversas variables que matizan lo ya establecido por “poderes superiores a él”

He de apuntar que este momento también desató algunas problemáticas de orden metodológico, y para ahondar en ello me es menester mencionar que una de las premisas de la perspectiva biográfico – narrativa nace de la comprensión, esto se debe, en parte, a la herencia hermenéutica que posee (García, Lubián y Moreno, 2011) , por lo tanto se podría decir que desde aquí apareció un reto de orden epistémico, que de cierta manera había querido obviar, pues me refería al enfoque de la investigación. No sé cuántos ingresamos al programa de posgrado argumentando que nuestra tesis es de corte cualitativo sin realmente saber ¿por qué? De la misma manera, estoy seguro de que es un asunto que se resuelve conforme “evolucionan” nuestros trabajos. Como a estas alturas se sabe, consideré pertinente partir de un esfuerzo exploratorio, al término de éste, surgió la necesidad de pensar en la experiencia y alteridad, por lo que aprovecho para señalar que no fue capricho mío, más bien, ambas me salieron al encuentro en mis primeros acercamientos con mis compañeras, y de la misma manera en que no tenía previsto tomar este sendero cuando ingresé al programa de posgrado, «el otro» irrumpió en mi camino. A este respecto, una de las premisas que sostienen mi tarea estriba en reconocer la espacialidad de éste (Skliar, 2002), también se encuentra presente el reconocimiento de su irreductibilidad a la experiencia de mis colegas pedagogas (Levinas, 2012), por esto mismo, tampoco podemos obviar su interpelación, pues nos sale al encuentro cuestionándonos. Regresando a mi caso, he ahí el nacimiento furtivo de un conflicto, pues la afectividad que se da al momento del encuentro implica afectación, en este sentido, el ver la situación adversa de mis compañeras plantó frente a mí una cuestión ¿realmente mi enfoque era cualitativo? Y de manera implícita ésta refiere a interrogantes más básicas y contundentes pues ¿Para qué estaba investigando? deliberadamente me tardaré en enunciar los motivos circundantes a estas inquietudes, y por eso pido una disculpa, pero creo pertinente que debe ser así, puesto que fue después de mi reencuentro con ellas que pude encontrar una respuesta.

1.2 SEGUNDO EPISODIO: EL REENCUENTRO

En vista de los apuntes con los que concluí el apartado anterior, he de manifestar que hasta aquel momento lo que había alcanzado no eran certezas, sino dudas, naturalmente mis compañeras siguieron viviendo su circunstancia como docentes; con las diferencias importantes que eso conlleva, pues habían pasado 5 años; ya habían atestiguado reformas y modificaciones, vivido situaciones poco amigables; aunque también algunas un tanto agradables, pues ya todas cuentan con una plaza, lo que implica una mayor certidumbre, lo cual hasta cierto punto les es conveniente ante un contexto que se caracteriza por cortos periodos de contratación. Si bien el momento anterior se había convertido en problematizador, este segundo y tercer encuentro partió de la necesidad de triangular los relatos, de ver si algunas preguntas seguían prevaleciendo.

La perspectiva que retomo depende de la escucha de las voces expuestas por las protagonistas, que en este caso son mis compañeras pues son quienes escriben o producen su propio relato; sin embargo, también es relevante la mirada «teórico-social» ella entraña conceptos e instrumentos, y finalmente, posibilita el tránsito de la interpretación a la reflexión (García, Lubián y Moreno, 2011). Esto demanda cierta cautela, pues en pocas palabras es un equilibrio que involucra un tercer actor: quien investiga (yo), y quien resulta ser el más problemático, pues en cualquier momento puede alterar dicho balance, de muchas maneras, la más usual es supeditar las voces a la teoría hasta el punto de ahogarlas, por lo que una tarea sensata es optar por la «saturación de datos» para tener mayor certeza basada en la coherencia como principal criterio.

En este caso, la sugerencia de la postura biográfico – narrativa con respecto a la certeza también hace una distinción entre la «verosimilitud» y «validez» (Connelly y Clandinin, 1995a; Bolívar, Domingo y Fernández, 2002). En el mundo académico a veces de manera inquisitiva ponemos en tela de juicio lo que nos comparten los sujetos, ya que nos preocupamos sobre lo verdadero (herencia de las tradiciones positivistas que se trasminaron a los contextos escolares), en contrasentido, esta perspectiva opta más por la coherencia, por un «hilo argumental», en cuyo caso, hay que reconocer que cada autor puede escribir de

más de una manera su propia historia, argumento que en mi caso reforzó la saturación de datos (Domingo, 2014) esto no necesariamente implicaba traer más actores, sino usar la ventaja del tiempo para que mis compañeras relataran su historia desde otro lugar.

Atendiendo a todo lo anterior, hay varias maneras de construir los relatos, y en mi caso en particular me auxilié con «entrevistas no estructuradas de carácter narrativo», éstas implicaron varios encuentros con mis compañeras, en virtud de ello, se puede decir que forman parte “del continuo registro de la investigación narrativa” (Conelly y Clandinin, 1995, p.25. En resumen, esta tarea la realicé mediante una segunda y tercera ronda de reuniones, pues la idea era ubicar con cierta claridad en sus historias “la tensión entre la carrera y el proyecto de vida, por una parte, y las circunstancias y la suerte, por la otra” (Coffey y Atkinson, 2003, p.75), sin dejar de lado que aparte de obtener una saturación de datos, está la necesidad de reconstruir las historias, o mejor dicho “re – historizar los relatos” (Conelly y Clandinin, 1990).

En este orden de ideas, en cuanto al tratamiento de los hallazgos obtenidos de estas sesiones, Schütze (1981) menciona que hay cuatro categorías de análisis en los procesos biográficos, o como él los llama «procesos biográficos estructurados», que si bien es menester señalar que no necesariamente se presentaron de manera cabal en las narrativas expresadas por mis compañeras, adquirieron cierta importancia dada su relevancia en sus historias, éstas son las siguientes:

a) *Patrones institucionales en cuanto al transcurso y expectativas de la biografía:* Ya que en ellas se encuentran los discursos que culturalmente están instituidos y de cierta manera predisponen a los sujetos germinando en una serie de juicios a priori sobre su situación frente al mundo. En este sentido es posible ponderar la relevancia de la universidad como aquel espacio de procedencia que moldea un imaginario sobre el quehacer pedagógico como docente.

b) *Esquemas de actuación con relevancia biográfica:* Que pueden ser iniciativas para cambiar la situación de vida (Appel, 2005); sin embargo, estos cobran mayor potencia en aras de corregir y controlar situaciones emergentes en el

transcurso de la autobiografía las cuales pueden ser consideradas como una “amenaza” a la capacidad de acción intencional de cada sujeto.

c) *Trayectorias biográficas*: A diferencia de lo anterior, esta categoría de análisis coloca al sujeto frente al sufrimiento de perder la capacidad de formar su vida intencionalmente, Appel (2005) en este caso señala que el sujeto se ve forzado a reaccionar por circunstancias externas y además experimenta la alienación de sí misma, cabe agregar que este tránsito irrumpe en un cambio drástico entre una condición signada por la acción intencional a una caracterizada por ser más bien reactiva.

d) *Procesos de cambio de identidad*: Los que se manifiestan al hacer un examen retrospectivo de su trayectoria, pues advierte el cambio que ha vivido desde un momento de su vida a otro, si bien no se podría diseccionar y dar cuenta sobre cuándo se inició y la naturaleza del mismo, su acontecer en el mundo le ha otorgado nuevas capacidades y maneras de comprender-se en su entorno. Esta categoría adquirió relevancia pensando en que se persigue la comprensión de estas pedagogas como docentes y ya no como recién egresadas de la licenciatura.

Con respecto a lo anterior, fue importante dejar que mis compañeras se expresaran lo suficiente, incluso antes de pensar siquiera en las categorías de análisis previamente citadas. En virtud de todo lo anterior, sostengo que la entrevista no estructurada es uno de los instrumentos que posibilitó el acercamiento con dichas profesoras para la obtención de los datos biográficos, ya que su uso incita a:

[...] autotematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho. Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales. El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). (Porta, 2010, p.208)

La intencionalidad de haber utilizado la entrevista no estructurada de carácter narrativo se encuentra precisamente en mi anhelo de que mis compañeras

expresaran sus experiencias y no solamente su opinión sobre una temática determinada (Alheit, 2012), esa fue la razón por la que mi interés se centró en formular provocaciones que permitieran el desenvolvimiento de mis compañeras, más allá de la resolución de reactivos que delimiten sus testimonios a los intereses del entrevistador (o sea, yo).

Siguiendo la lógica de estas inquietudes, las entrevistas se estructuraron en consideración a 4 aspectos primordiales:

- a) Expectativas iniciales.
- b) Retos primordiales.
- c) Actos emergentes e interacción con la alteridad.
- d) Creación del yo docente.

Tomando en cuenta todo lo anterior las interrogantes con las que se realizó esta “fase de la investigación” tuvieron la intención de profundizar en la historia de mis compañeras, por lo que tomé en cuenta provocaciones como las siguientes:

¿Cómo llegaste a la docencia?

¿Cuáles han sido los sucesos clave que consideras que han conformado tu visión del magisterio?

¿Qué implica para ti el relacionarte con los padres?

¿Cómo han interactuado tus compañeros con tu ejercicio docente?

¿Cómo has experimentado tu metamorfosis como pedagoga recién egresada a un profesional docente?

Pienso que todo trabajo que plantea encontrarse con el otro, también se inscribe a las vicisitudes del tiempo mismo, esto se quedó grabado en mi vida porque comencé a conectarme con mis compañeras en un contexto más despreocupado, no había anticipado, como muchos, la crisis sanitaria generada por el SARS-COV2, Covid-19, por lo que ya por finalizar esta segunda fase, mis encuentros con Luna y Sandy se vieron atravesados por esta situación, misma que provocó que, desde las esferas institucionales, se les demandara el trabajo a distancia generando con ello nuevas relaciones con el otro. Como consecuencia de ello, fue necesario diseñar una tercera ronda de encuentros en específico con

Montserrat, Adriana y Cinthia, pues esta tragedia no había interpelado a sus historias, por esta razón las provocaciones a realizar fueron las siguientes:

¿Cómo te ha ido en este escenario?

¿A qué retos te has enfrentado?

¿Cómo te has relacionado con el otro en este contexto?

¿Qué es lo que has pensado de esta demanda del trabajo en casa?

¿Cómo te has sentido respecto a tu situación en esta complejidad?

En este caso, el proceso de saturación, a nivel técnico – metodológico, puede concebirse como una “búsqueda de divergencias, casos negativos, etc, ofrece visiones más completas de la variabilidad del sistema personal y cultural del que forma parte el relato, el grado de integración del mismo, las diferentes percepciones y teorizaciones personales” (García, Lubián y Moreno, 2011 p.9) puede agregarse que si bien implicó una intencionalidad de profundizar más en su biografía, también tuvo el carácter de solidificar una relación ética de amistad, pues a final de cuentas me encontré frente a diversos textos producidos por mis compañeras en distintas circunstancias de su vida, no solamente de su profesión, la idea de metamorfosis en este sentido no implica la idea de un progreso, sino de un cambio que no necesariamente implica episodios gratos, podría compararse como una situación de carácter onírico, en donde tener un sueño no nos exenta de poder sufrir en él (Ledrut, 1984).

Sin embargo, esta relación de carácter ético no solo involucra el conocimiento de la persona, sino la responsabilidad sobre lo que se hace con lo que se escucha, lo que se traduce como el tratamiento utilizado de estas narrativas, que en términos técnicos implica a la sistematización y el análisis, pero además implicó retomar una cuestión importante que como lo mencioné, estaba postergando, pero a raíz de estos encuentros pude resolver.

1.3 TERCER EPISODIO: ENFOQUE

Cuando arribamos al posgrado, lo hacemos con muchas expectativas, pero también algunos ingresamos con proyectos a priori que van mutando conforme pasa

el tiempo, en mi caso, hay una frase que me dijo mi tutora la primera sesión que tuvimos: “Necesitas tomar decisiones”, y más que recordarla, creo que algunos episodios importantes coinciden con esa necesidad. En este caso, hay veces que uno tarda en tomarlas porque no está lo suficientemente seguro de si lo que realiza es sensato; aunque también están aquellas ocasiones que provocan desconcierto porque surgen preguntas derivadas de aquello que a veces se da por sentado, en este caso hablo de aquel momento en que me tuve que preguntar si realmente mi tesis era cualitativa, y ante esto, quiero poner de manifiesto que si bien nos cuestiona la irrupción del otro, también nos empuja a la acción.

Para dimensionar al menos un poco esto, la irrupción del otro en nuestro camino da testimonio de que nuestra experiencia es una relación con la exterioridad; pero no por ello hay que dejar de lado que es “aquello que me pasa” (Larrosa, 2009), y aquí hay que precisar en la “partícula” «me» se encuentra implícita una situación de intransmisibilidad hacia el otro porque es para “cada cual la suya”, es singular al sujeto. Y aquí es donde nace una situación paradójica, pues lo anterior no quiere decir que por ser particular sea solitaria, ya que se encuentra en juego con las demás, es decir, en relación con la del otro, en una situación de constante diálogo intersubjetivo, además de que “no se compone solo de las experiencias que yo personalmente he hecho de mi pasado. Va integrada también por el pasado de los antepasados que la sociedad en que vivo me transmite” (Ortega, 1984, p.77), en cuyo caso puedo argumentar que mi búsqueda no implica “una imagen de” sino de las “narrativas” que crearon alrededor de la misma, las cuales me compartieron mis compañeras y hablan de su camino en la docencia, que por cierto, no es puramente singular y cuenta con su propia historia.

Desde el primer encuentro con ellas pude darme cuenta que su situación también se encontraba articulada con lo macrosocial, ya que en las escuelas está presente la colonialidad y su constante ejercicio de poder sobre el otro, por lo que de la misma manera en que se puede hablar de experiencia, también se puede hablar de una antiexperiencia, aquella que no permite “ése algo nos pase” (Larrosa, 1998), un ejemplo de ello se encuentra en políticas educativas en donde pareciera ser que a los docentes se les exige poner énfasis en la transferencia de la

información que en el encuentro con el estudiantado. Asimismo, algunos de los rituales que se reproducen en los contextos escolares fortalecen este tipo de situaciones, además de que la escuela carga sobre sus espaldas el peso de ser un espacio al servicio de un pensamiento dominante (Althusser, 1984) evitando de esa manera, el diálogo. Todo lo anterior se puede vislumbrar en el contexto latinoamericano debido a que han permeado prácticas que han fomentado una cierta imposición de esquemas de pensamiento, en su mayoría con un tono eurocéntrico, y esta aseveración adquiere mayor fuerza si consideramos que cada cultura es:

...por sí misma, en sí misma, originariamente colonial. Y lo es, en términos de una imposición a los otros de una especie de ley de lo mismo: la mismidad que persigue por doquier a la alteridad como si fuera su sombra; una sombra de la propia lengua, una sombra lingüística. (Skliar, 2002, p.91)

En el transcurso de mi primer encuentro con mis compañeras, había podido identificar una amplia diversidad de políticas que han subyugado a la docencia a un proyecto y le han demandado rendición de cuentas que den fe de la legitimidad de su labor en el aula, De esta manera y de modo perturbador, si hablamos a nivel macro-social, me encontraba nuevamente con un pedagogo aragonés casi invisible. De esta manera enfrentaba un riesgo que había anticipado anteriormente, el trasladar los relatos a un plano conceptual y desprovisto de los sujetos, entonces si mi propuesta pretendía ser biográfico-narrativa debía de preguntarme más por mis compañeras, ello en apariencia se subsanaría mediante las sesiones posteriores.

¿Qué sucede cuando pensamos estas situaciones de dominación con relación a lo cotidiano y no de un modo conceptual? La segunda etapa de acercamiento con mis compañeras terminó siendo muy distinta de aquella que entablé hace 5 años, si bien eso es un tanto obvio por el tiempo transcurrido, lo que no había anticipado eran los efectos que tendrían en mí. Ese contraste del que hablo se vislumbró incluso al finalizar las sesiones, en el caso de la primera, degustábamos un café, algún alimento u antojo, parecía haber una especie de optimismo y un cariño hacia la carrera, platicábamos vivencias que nos resultaron

gratas dentro de la facultad; pero, como lo mencioné anteriormente, hay unas virtudes en espaciar los encuentros para escuchar sus nuevas construcciones respecto a su andar en el camino de la docencia, eso no implica que sean amigables.

Al momento de volver a tener contacto con ellas, muchos escenarios habían cambiado, si bien la amistad permanecía, las condiciones eran distintas, estaban preocupaciones por “cumplir con el papeleo”, situaciones de incertidumbre sobre cómo se habría de configurar el proyecto educativo por parte del gobierno, y aun así eso no fue lo que me marcó, no por eso resto importancia a todo lo anterior, pero en vez de cerrar las sesiones con optimismo, expresaban descontento, decepción, sentimientos de estancamiento.

¿Cómo le hacen los psicólogos o los psiquiatras cuando la persona con la que están en sesión no sale con una sonrisa? Aclaro que no pienso compararme con ellos, porque las tareas son distintas, en mi caso yo trato de alimentarme de lo que saben mis compañeras, sin sus reflexiones mi trabajo no puede ser. Ese sentimiento agrio no me lo podía quitar, además de que en el programa de maestría se me había hecho la observación sobre el tipo de experiencias que pensaba trabajar, románticamente en mi interior pensaba en aquellas de índole formativo, sin embargo, hasta ese momento, encontraba malestares, luchas, desencuentros. No solamente identificaba una práctica docente inscrita en una serie de rituales colonizados, ya que, si volteaba la mirada a su interacción con a otros actores, apreciaba escenarios que no son de cooperación, sorpresa o indiferencia, sino también de antagonismo y rechazo, incluso al momento de su ingreso. Escuchaba eso y me reconocía deudor, por lo que dimensioné que la negociación con las informantes involucra, de modo implícito, la creación de vínculos éticos que impactan en el posicionamiento de quien se compromete a investigar, entonces la pregunta sobre la relevancia de mi tesis ¿a quién responde? ¿a mí solamente?

Vista la situación de esta manera, una y otra vez aparecieron escenarios que me colocaban frente a una complejidad constante, puesto que en las relaciones que las circundaban, aparecían episodios que me marcaban la necesidad de reflexionar sobre las relaciones de poder, en cuyo caso al tomar en cuenta a la alteridad, podría

considerarse que también se presentan bajo intenciones de dominio o silenciamiento que nos dan cuenta de una práctica colonial al respecto al otro (Skliar, 2002), y en el ámbito del ejercicio magisterial se encuentra presente la tendencia de equiparar información como saber, lo que se puede interpretar como una práctica que no permite la experiencia y que abona a la despersonalización (Bolívar, 1998; Larrosa, 1998). A raíz de esto, surgió un reto que implicó mi posicionamiento, y por lo tanto la direccionalidad de mi investigación.

La manera en que traté de atacar este reto comenzó con tratar de identificar en dónde me encontraba, como consecuencia tuve que reconocer la herencia hermenéutica que recibe la perspectiva biográfico – narrativa, en especial con Paul Ricoeur (1993) quien considera que narrativizar un relato es una manera de inventar el propio yo. De esta manera, desde una visión dialéctica, se puede hablar de una auto - interpretación, que además define la acción humana.

Así, con unos escasos apuntes, noté que cuando uno se encuentra en el intersticio de realizar el “trabajo de campo” y la escritura, surgen algunos vicios en relación con la interpretación y que curiosamente tienen una historia profunda. Estaba en la licenciatura cuando me presentaron a Habermas (2002); sin embargo, este encuentro no fue directo, lo conocí por textos de otros que lo citan para fundamentar o discutir su artículo en cuestión. Recuerdo que cuando eso sucedió, ya había leído a Mardones y Ursúa (1994) tenía la idea de dos tradiciones con respecto a la ciencia, una centrada en la explicación y otra en la comprensión, también ya había cursado la unidad de conocimiento “Hermenéutica Pedagógica” y quizás tenía una breve idea de lo que entrañaba, una muy pequeña, aclaro.

Incluso hoy, lo que más recuerdo es que mencionaban tres tipos de interés: El técnico, práctico y el emancipatorio y el texto conjugaba esta temática con cuestiones relativas al diseño curricular; no obstante, lo que se plasmó en la memoria fue la aparición de las ciencias histórico-hermenéuticas en toda esta discusión, señalando una aparente inactividad. Quizás lo más relevante de esas “copias” fue que me llevó a leer un texto llamado “Ciencia y Técnica como ideología” el cual contenía un ensayo, en donde mencionaba que éstas no logran resistir la tentación de apuntar en una dirección semejante a aquellas que se preocupan

únicamente por el explicar al mundo físico-natural, y, en el trayecto han perdido la esencia propia de los "hechos" históricos, pues se habían quedado en el describir, y al hacer eso sobre los eventos pretéritos ya no era historia; además el autor remata diciendo "El historicismo se ha tornado en el positivismo de las ciencias del espíritu" (Habermas, 2002, p.162). Quizás el desconcierto fue muy fuerte, pues en ese momento me quedé pensando en que tal vez era un problema entre la terminología del autor alemán y la que pobremente poseía; no obstante, había quedado como un recuerdo un tanto traumático.

Hablar de este trauma me conlleva, de nueva cuenta a mi con-trato con el otro (me disculpo por estar escribiendo en círculos). Me he concebido un "hijo de la academia", y eso quizás sea más trágico de lo que se lea; sin embargo, en lo que he tratado de resolver ese problema, me encuentro con que sus efectos han sido más profundos de lo que imaginaba, pues en el transcurso de esta sección he notado cómo busqué diseccionar la circunstancia que me acontece y me pone en ascuas, pues ya había perdido la cuenta sobre cuántas veces ahogué las voces de mis compañeras al momento de tratar de escucharlas, contradictorio pero muy cierto.

A mi parecer, el problema de la interpretación estriba en entenderla (errada y perversamente) como una descripción de lo que sucede en el afuera, en todo caso si el trabajo con los primeros textos de mis compañeras, dio a luz a categorías que implicaron el afinar algunas posturas o enderezar otras y con esperanza, crear unas nuevas, también me orillan a evitar esa tentación de tratar de crear un producto que solo se limite a dar explicaciones causales a lo que les acontece en un texto académico, porque la tierra de la cual salí yo, se encuentra presidida por una razón indolente misma que "subyace, en sus variadas formas, al conocimiento hegemónico, tanto filosófico como científico, producido en Occidente en los últimos doscientos años" (Santos, 2007, p.81).

En otro orden de ideas, pero ponderando sobre lo anterior (quizás fuera del recipiente), noté un conflicto en lo que estaba realizando, ya que en la propuesta interpretativa de Ricoeur (1993) está la idea de que la identidad nace como dialéctica entre lo propio y lo ajeno, y se encuentra presente en toda comprensión;

no obstante, de esta concepción se puede dar el entendido de que «el otro» puede ser comprendido⁸ por el sujeto, situación que en Levinas (2012) encuentra un claro cuestionamiento, por que hablar del otro remite a la idea de que éste constituye un «límite» para la mismidad. Para ejemplificarlo con la circunstancia de estas pedagogas: de la misma manera en que el Estado no puede contener por sí mismo al ejercicio docente, mis compañeras no pueden contener en su pensamiento «al otro» y «lo otro», en la interacción pueden padecer algunas cosas, mismas que engendrarán «experiencia» pero de igual manera en que ésta no se puede transmitir, por efecto de serle propia a cada cual, no se puede encerrar a la exterioridad a lo «mismo».

Sin embargo; cabe destacar que aquí la crítica de Levinas (2001; 2012) estaba dirigida más hacia el «*Dasein*» de Heidegger, pues su perspectiva estaba centrada en una cuestión ontológica, que a su vez planteaba un cuestionamiento a la ontología clásica, dejando de lado las implicaciones de la ética, pues en este sentido sus trabajos estaban pensados desde un «ser» en particular, el alemán, y si se quiere ser más específico el nazi, «el superior». El dilema en todo ello se encuentra en su visión particular de la comprensión, que por los mismos motivos se puede entender bajo una lógica centro-periferia, no en el sentido cartesiano (donde hay un “yo” pensante y la extensión), pero sí dejando de lado al otro oprimido, o también a quien algunos consideran como el «*Dasein* colonizado» (Maldonado-Torres, 2007).

En este sentido, uno de los aspectos que crítica Levinas (2012) estriba precisamente en esa lógica centro-periferia, puesto que la alteridad es de antemano incomensurable, y por lo tanto irreductible al «yo», de esta manera pude entender que todo pensamiento que pretenda realizar toda acción semejante sobre lo externo, en especial del otro, supone un acto de imposición de “lo mismo sobre lo demás”.

Lo anterior supone un fuerte cuestionamiento a cualquier intencionalidad dialéctica o hermenéutica, pues vista de esa manera en la interpretación habría una

⁸ Aclaro que no es una falta ortográfica, porque me refiero en este caso a la contención y no a la comprensión.

reducción de lo otro a lo mismo; sin embargo, Ricoeur (1996), al preocuparse de cuestiones como la identidad, en ese sentido también era disidente de los planteamientos heideggerianos, incluso su crítica también iba en contra de un pensamiento cartesiano denunciando además que éste considera al «yo» como si fuera transparente a sí mismo, cuando una de las problemáticas que subyacen a su circunstancia es la opacidad para sí mismo. De esta manera haría una distinción entre la «identidad idem», la cual es de carácter cuantitativo debido a su «mismidad» (o unicidad), por lo que está anclada al pasado, y la «identidad ipse», que en contrasentido es cualitativa, pues está orientada hacia un futuro no determinado, frente a lo cual considera que la identidad personal es posible en la forma de la narración de la propia vida, o mejor dicho en una «identidad narrativa», que desde su perspectiva, es mediadora entre las dos primeras, expresando que:

Habiéndola situado en este intervalo, no nos asombrará ver a la identidad narrativa oscilar entre dos límites, uno límite inferior, donde la permanencia en el tiempo expresa la confusión del idem y del ipse, y el límite superior, en el que el ipse plantea la cuestión de su identidad sin la ayuda y el apoyo del idem. (Ricoeur, 1996, p. 120)

En este caso, hay que precisar que las cuestiones que ocuparon los trabajos de Ricoeur, no giran en un sentido individualista, contemplan a la alteridad, así pues, la «interpretación», desde su mirada, implica una responsabilidad sobre sí mismo, y aunque el «sí mismo»⁹ constituye un punto de partida, también involucra al otro, pues éste implica ruptura con el enclaustramiento del «mismo» y deviene siendo «otro de sí» (Ricoeur, 2003), debido a esto, desde sus planteamientos también se puede vislumbrar que la alteridad no se agrega externamente sino que conforma “parte de su estructura ontológica” (García, 2013, p.115). Por ello, desde este filósofo, si interpretar nos lleva a la responsabilidad ésta no es solamente de sí, sino también de lo otro, por lo que en él convergen tanto lo ontológico, como lo ético.

Como se puede apreciar, ambos filósofos tienen como punto en común: la crítica hacia la ontología heideggeriana en tanto es solipsista; sin embargo, sus

⁹ Es menester mencionar que, bajo el pensamiento de este filósofo de origen francés, se opta por trabajar desde el «sí» en vez del «yo».

planteamientos son diametralmente distintos¹⁰, incluso desde donde se posicionan con respecto a la alteridad. Este tema es uno de los cuestionamientos que le hace Ricoeur a Levinas¹¹, pues a su modo de ver, éste último restringe la cuestión de la alteridad hacia el «otro», siendo que, para él, ésta es polisémica de tal forma que el yo es «otro para sí mismo» (García, 2013), siguiendo esta línea, sostiene que la dialéctica mismo – otro no se puede “construir de modo unilateral” (Ricoeur, 1996, p.367) esto quiere decir que no existe determinación, sino codeterminación.

Así, la perspectiva ricoeuriana parte de la dialogicidad entre «el otro y lo mismo», por lo que desde su «hermenéutica de sí» si bien «el otro y lo mismo» no son idénticos, son iguales (García, 2013). De esta manera se despejaron algunas dudas que tenía sobre la interpretación, pues esta no se mueve en el mismo sentido pasivo que la descripción, pues al considerar a la responsabilidad dentro de esta temática, también hablaba de acción.

Considerando estos pequeños apuntes, la cuestión ahora estribaba en pensar si en lo que leía de la experiencia de mis compañeras se prestaban esas relaciones de igualdad, pues había escenarios de subalternidad y de dominación, incluso pensando «a priori» la problemática de la docencia (sin tomar en cuenta sus voces), pues como se puede apreciar en los inicios de este escrito, la posición del profesorado está desvalorizada.

Curiosamente, estaba pensando en esta problemática y tratando de dimensionar la cuestión de los alcances de mi trabajo, cuando se me ocurrió pensar la circunstancia de ellas desde un cristal “menos macro”, y noté que se encontraban ante estructuras colonializadas, pues por ejemplo, a un nivel próximo (y pido disculpas por ser reiterativo), había un énfasis en el saber germinado en ambientes especializados, cuya herencia venía de lógicas eurocéntricas, y a la par una denostación hacia los que se construían localmente por los sujetos, en aquellos momentos, al repasar todo eso, encontré en uno de los estudiantes de Ricoeur, Enrique Dussel (1993), un importante señalamiento, ya que si bien la propuesta de hacerse responsable de «sí mismo» entraña un sentido de justicia, el punto de

¹⁰ Incluso los planteamientos epistemológicos de ambos filósofos no son los mismos.

¹¹ De antemano aclaro que las discusiones entre Ricoeur y Levinas son más extensas, solo me estoy remitiendo a aquellos aspectos que, desde mi situación, me parecieron relevantes.

partida lo constituye la estima de sí, de tal manera que en “el plano ético, la interpretación de sí se convierte en estima de sí” (Ricoeur, 1996, p.185), lo que lleva implícito el valorarse a sí mismo, descubrirse como persona, escenario que en el contexto latinoamericano es complejo, porque ante la dominación, primero debe de “saberse” persona. En mi caso, la necesidad estriba en reivindicar a la docencia, y si aumento la graduación de mi lente en la reivindicación de mis compañeras en el magisterio. Ante este escenario, Dussel (1993) señala que «el origen» está en «el otro» levinasiano, ya que es quien con su clamor interpela a el «quien tiene oídos para oír», y continúa argumentando que:

...el "soi-même" - sí mismo - del "oyente-responsable" se afirma como valioso en la medida que "anteriormente" ha sido impactado por la súplica del Otro, anterioridad a toda reflexión posible; la responsabilidad o el "tomar-a cargo- al-otro" es a priori a toda conciencia refleja [...] El "soi-même" se auto-comprende reflexivamente como valioso en el "acto de justicia" hacia el otro como respuesta y en cumplimiento del acto de justicia exigido antes por el Otro. (Dussel, 1993, p.142)

Irónicamente mi trabajo contemplaba a la alteridad a nivel teórico, abonando a su anonimato; empero su irrupción me obligó a reconocer que si hablo de ésta es necesario “dejar hablar”, pues a fin de cuentas ella demanda una relación que reconozca en el otro aquello que no sabía de él (González, 2007); sin embargo este acto involucra una dimensionalidad que no se puede contener por una mirada academicista, pues si hay algo que caracteriza a la alteridad es precisamente que ésta altera (Skliar, 2006), así para Dussel (1995) ella demanda el poder pensar al mundo desde una exterioridad “alterativa”, paralelamente, ésta requiere reconocer el rostro de aquel que es «radicalmente otro» (Levinas, 2012), y aludir a esto conlleva al encuentro cara a cara con el oprimido, pero a la vez con alguien irreductible al pensamiento. Cabe aclarar que, la experiencia de mis compañeras ante la exterioridad no se establece en un escenario simétrico, en consecuencia esto implica que «el otro» no es «otro yo» (Alter-ego).

La propuesta aquí citada, en consecuencia, se opone al paradigma del “Alter-ego” que pondera al otro como una proyección del yo pensante, consideración que se puede rastrear hasta la Grecia antigua, y en específico, al pensamiento platónico, ya que en ella se puede considerar al “otro” como “otro yo”. Había que agregar que, bajo esta postura, este “yo” es cognoscente, con la potencialidad y el desafío de conocer todo lo que hay a su alrededor, en consecuencia, la problemática que históricamente se engendró es que el otro queda reducido a esa visión, pues está sobreentendido que comparte el mundo; sin embargo, esto se puede cuestionar si pensamos en lo sucedido durante el choque entre el mundo europeo y los pueblos originarios del continente americano, y lo mismo podría decirse de las relaciones docente – alumno, o la del investigador - actor.

No obstante, si considero al otro como radicalmente otro, he de reconocer que es: “anhelo activo de salir de la monotonía de uno mismo para ascender locamente a la paz, al bien perfecto, a aquellos lugares y aquella dicha que nunca conocimos”, por ello desde la propuesta de Dussel (1974) se considera a la analéctica como algo que va más allá de la dialéctica tradicional, pues implica construcción de intersubjetividad con un otro que no comparte mi mundo, sino que posee uno distinto, porque de principio no es “otro como yo”, alteridad en este sentido implica: “la presencia necesaria del otro, no solo para la existencia y la constitución del propio yo, sino sobre todo para la constitución de la intersubjetividad” (González, 2007, p.5).

Respecto a lo expuesto, llegué a la convicción de tomar medidas más radicales de cara a lo que les acontece a mis compañeras, así opté por posicionarme en una postura crítico – decolonial; aunque debo de admitir que no llegué a esto solo, afortunadamente está otro camino en la investigación que no es solitario, pues mientras más socializamos nuestros avances mayor perspectiva tenemos, y me gustaría decir que fue uno de los más enriquecedores episodios dentro de las sesiones de tutoría.

Si bien los motivos de tal determinación aparentan ser obvios, hay que señalar que frente a una situación de colonialidad docente, que por cierto no había anticipado su presencia dentro de mi trabajo, hay que pensar en “una emancipación

social sin una teoría general” de la misma (Santos, 2007, p.64) por lo que es necesario adoptar una postura crítica, lo cual no se reduce a la exposición de datos empíricos, que por cierto son neurálgicos, sino también al análisis de estos, paralelamente esto implica un diálogo con las autoras de su propia historia (mis compañeras) pues su autoridad sobre su propia historia no puede verse supeditada a mis anhelos.

Afortunadamente, en el planteamiento biográfico – narrativo, también está dicha posibilidad, la de plantearse desde un enfoque crítico – decolonial, pues habría que recordar que desde Dussel (1993) se plantea la necesidad de descubrirse como persona. Ante ello la posibilidad narrativa puede emerger como decolonial en el sentido de que a partir de ella se puede re - historizar, esto a su vez supone problematizar los discursos dominantes, y derivar en una reconstrucción de la acción (re-living) (Clandinin, 2013).

En este sentido habría que pensar que la narrativa también presenta la posibilidad de aparecer no como una descripción de lo que acontece, sino más bien supone un conocimiento de nuestra circunstancia (Márquez, Leite y Calvo, 2017) el cual tiene la potencialidad de romper con las imposiciones de un pensamiento fundamentado en un universalismo occidental, pues conlleva también la emergencia de lo diverso, de lo particular, situándose como un posicionamiento ante la hegemonía geopolítica (Walsh, 2007a) del conocimiento, lo cual también implica no solamente una dimensionalidad ética sino política en tanto que desde esta multiplicidad se puede plantear una posibilidad democrática (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019).

No obstante, también hay que reconocer un señalamiento que podemos recobrar de Fernández-Enguita (2013) en donde la docencia también ejerce cierto poder sobre el otro, por ejemplo el estudiantado; aunque tal aseveración tiene sus matices, es importante pensar que, desde lo pedagógico, la narrativa supone una posibilidad ética en cuanto a través del re-pensarse, podemos replantear posibilidades éticas de acción frente al otro (Rivas, Márquez, García y Calvo, 2020). Esto último me llevó al cuarto y último episodio de este viaje metodológico.

1.4 CUARTO EPISODIO: TRABAJO CON LO RELATADO

A estas alturas, quien me esté leyendo pudiera preguntarme ¿Cómo pienso respetar la dialogicidad en mi trabajo? Mi propuesta estriba en una re-historización de los propios relatos de mis compañeras, esto puede dar la impresión de que dicha tarea me compete a mí, e implícitamente se pensaría que lo expuesto más adelante es una reconstrucción mía, bajo este marco no sería extraño el suponer que, a final de cuentas y pese a todo lo que comenté, se supeditaron sus voces a mi criterio. En contrasentido a lo anterior, veo pertinente señalar que con anterioridad mencioné que cada relato que he obtenido contiene a una mirada sobre la circunstancia particular que les acontecía y acontece a mis colegas, en cuyo caso ellas pueden realizar distintas lecturas sobre una misma situación, debido a ello, en los diversos textos que han elaborado de su trayecto (fruto de los tres momentos en los que entablé acercamiento con ellas) se puede identificar en cada entrevista elementos nuevos de sus historias; aunque también hay retornos, nuevas ponderaciones que no necesariamente son contradicciones, sino acotaciones u otros matices, por tanto, la reconstrucción de las voces, no queda a libre albedrío de quien investiga, sino que atiende al principio de verosimilitud. La intención no consiste en hacer que las voces encajen en categorías teóricas ni viceversa, sino en articular ambas esferas y contrastando las vicisitudes encontradas con sus otros textos, en virtud de ello, mi interés ha orbitado en torno a la idea en tejer un hilo argumental cuya función es claramente la de ordenar los relatos, para después confrontarlos entre sí, a fin de ponderar las categorías de análisis y su pertinencia en lo relatado por estas pedagogas.

A raíz de lo que acabo de plantear, la re-historización obedece a un criterio de coherencia, es una apuesta por las voces de mis compañeras considerando que son un “medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.56), y aunque lo más seguro es que el lector o lectora ya haya advertido todo esto mucho tiempo atrás, me es preciso recordar que parto de una perspectiva que prioriza el «yo dialógico» (Domingo, 2014), que es eminentemente social, se relaciona con su entorno; se lee a sí mismo y piensa

nuevas posibilidades, tal es el caso de ellas, en este tenor, mi labor consistió en dimensionar tanto los elementos nuevos a la trama (derivados de los encuentros subsecuentes), como situaciones que matizan algunos de los primeros hallazgos.

Por consiguiente, la triangulación posibilita la confrontación (Denzin y Lincoln, 2004; Bryant y Charmaz, 2007; Flick, 2007; Given, 2008); cabe señalar que hay distintas formas de pensarla, y al respecto puedo hacer referencia al uso de distintas metodologías (Denzin, 1970), de datos o análisis de estos (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006) o incluso múltiple (Gavira y Barroso, 2015). En este punto la cautela estribó en tener cuidado de replicar una mirada inscrita en una lógica positivista, ya que al escudriñar lo obtenido se puede caer en el vicio de utilizar un criterio de validez en vez del de verosimilitud; en otras palabras, el que mis compañeras expresaran su relato de diferentes maneras a la original no resta credibilidad a lo que ya habían contado, asimismo, no pretendí buscar contradicciones a fin de deshacerme de aquello que no persistió; siendo este el caso, creo que es más sensato decir que son necesarios más elementos que posibiliten una mayor comprensión sobre lo que relataron. Fue en ese sentido que la triangulación de los textos obtenidos en las entrevistas apareció más como un aspecto crucial para el trabajo de investigación que como un mecanismo estratégico de orden inquisitorio.

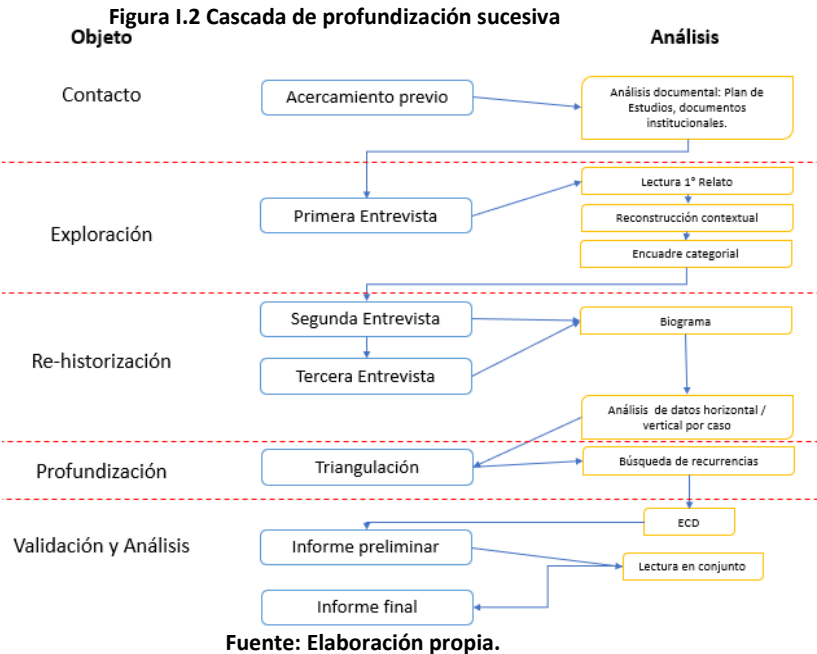
Partiendo de ese espíritu, la consigna de confrontar textos contiene la finalidad de re-historizar, construyendo con ello, «hilos argumentales» que posibiliten la identificación de los «procesos de desarrollo profesional» (Domingo, Domingo-Martos y Martos-Titos 2017) en concordancia con las categorías de análisis de las entrevistas narrativas que giran en torno a los patrones institucionales, esquemas de actuación, trayectorias y procesos de cambio de identidad (Schütze, 1981).

Estos hilos argumentales, se consideraron como parte del mundo de la pedagoga/docente, pero a su vez con interdependencia de las miradas teóricas con las que guardan conexión y con el mundo de quien investiga, quien me lee podrá tener la impresión de haber notado esta idea antes, pero quiero destacar que este aporte también lo consideré a raíz de una de las propuestas de la teoría

fundamentada, la cual sugiere dejar que la teoría emerja de los datos (Glaser y Strauss, 1967).

Ello colocó, como un primer punto para el análisis, a las «coyunturas temporales» que dejaron huella en mis compañeras, para ello fue necesario pensar sus trayectos bajo un esquema crono-topográfico en donde se ubicaran aquellos sucesos significativos en su camino, pues son estos los que “han configurado su identidad profesional” (Bolívar, 2002, p.194).

Frente a este escenario, la idea para la saturación de datos se construyó al margen de algunos aportes que ofrece el uso de las «cascadas de profundización reflexiva», considerando a ésta como una forma de acceder a una comprensión profunda de la trama y de los significados puestos en acción (Domingo, Domingo-Martos y Martos-Titos 2017), en cuyo caso, el espacio temporal es clave, puesto que no se trata solamente de obtener la mayor información posible, sino de ponderar las reflexiones que las actoras construyen al respecto de sus propios trayectos, la dialogicidad apareció aquí nuevamente como una necesidad de ser cuidadoso con lo que me ofrecieron sus relatos. En este caso no solamente fueron importantes las sesiones en donde se llevó a cabo cada entrevista, sino los interludios entre ellas y el informe final de la investigación, esta estrategia la he sintetizado en la figura I.2.



Una vez expuesta la figura 1.2, me gustaría dar razón sobre por qué aparece el uso de «biogramas» en todo este contexto, y esto se debe a mi reiterada preocupación por la verosimilitud y la dialogicidad en todo este entramado; anteriormente hablé de la necesidad de identificar crono-topográficamente los sucesos que han sido más significativos en el trayecto de mis compañeras en la docencia en educación básica, en este sentido, las considero como una herramienta que nos ayuda a sintetizar gráficamente los distintos hallazgos obtenidos de mi encuentro con mis compañeras (Bolívar, 2002; Parrilla, 2009; Domingo, Domingo-Martos y Martos-Titos 2017) , y de esa manera, dar cuenta del “desarrollo” que han tenido sus historias.

Cabe señalar que la posibilidad de construir un hilo argumental con auxilio de los biogramas adquirió sentido a través de ubicar hitos, o huellas que resultaron significativos, con ello no se habla de menospreciar los demás hallazgos en el texto, más bien lo que quiero decir es que esta herramienta sirvió para agilizar el «análisis vertical» de datos narrativos, éste se enfoca sobre la “evolución” de un caso o una historia (Domingo, 2014) y en virtud de ello se puede considerar que este tipo de análisis contiene “una información temporal acerca de las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, describen cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes” (Bolívar, 2002, p.12). Tal tarea se vio imprescindible a raíz de considerar su utilidad para comprender la situación de mis compañeras a la vez que la lectura de estos productos permite estimular el recuerdo en ellas y aportar algunas precisiones pertinentes, en caso de ser necesario (Domingo, Domingo-Martos y Martos-Titos 2017).

Estos hitos no implican que mis autoras estén “desamparadas” frente a una situación, ya que también se traducen en acciones frente a esta, además quisiera destacar la presencia de otros actores dentro de sus relatos, así por ejemplo, se han dado escenarios dentro de esta crisis sanitaria en donde desafortunadamente un colega de una de mis compañeras dejó de estar con nosotros; esa ausencia es relevante en su relato por haber sido víctima; sin embargo, ello la orilló a realizar reflexiones sobre su propia práctica dentro marco del trabajo a distancia. Consecuentemente, hay que destacar que:

En este sentido, el biograma sirve de trama que integra y ordena los diferentes relatos que sobre una vida profesional se podían poner en juego a juicio del propio actor. Pero no se limita a ser una secuencia jalónada por hitos y circunstancias objetivas. Como es fruto de una reconstrucción posterior, desde la comprensión actual de la vida y la profesión, el relator los destaca como relevantes por sí mismos en la configuración de su personalidad, conocimiento, posicionamiento y desarrollo profesional. Lo que le dota de una especial fuerza como nodos o categorías de análisis. (Domingo, Domingo-Martos y Martos-Titos, 2017, pp.12-13)

Esta última virtud de los biogramas resulta importante, pues al menos en el transcurso de este apartado he insistido en reivindicar la voz de mis compañeras, esto conlleva, por necesidad, reconocer que su impacto en mi trabajo no tiene menor valor que los aportes teóricos desde los cuales he reflexionado su devenir en la docencia, porque ella está cargada de «momentos contundentes» desde los cuales nos podemos acercar a sus historias; aunque en lo personal, durante esta parte preferí hacer una “distinción nominal” entre lo que son nodos, fases críticas o incidentes (Sikes, Measor y Woods, 1985) y las «categorías de análisis», creadas desde la primera ronda de encuentros, todo ello con el fin de evitar confusiones.

Considerar el uso de los biogramas como una herramienta de índole cronotopográfico, implicó reconocer al tiempo y su importancia no solamente para leer los hilos argumentales, sino también para la re - construcción de estos, en cuyo caso su uso también me sirvió para dimensionar las tendencias de índole macrosocial con respecto a lo que me contaron y desde ahí repensar situaciones que había problematizado sobre la circunstancia de mis compañeras, actividad que quedó reflejada en el capítulo II.

Por otra parte, cabe aclarar que otra de las virtudes de identificar hitos dentro de los relatos, consistió en ubicar consecuencias o impactos, ya que se habla de un “yo dialógico” o reflexivo, quien decide; pero también percibe, y ello inscribe tanto a una esfera racional como otra afectiva, y no obstante estos pequeños episodios

concluyeron en una resolución, susceptible o no a los deseos y expectativas de cada compañera.

Justamente, me gustaría subrayar que para esta parte coexistieron dos vertientes para el análisis de datos, «el vertical», expuesto con anterioridad, el cual pone énfasis en el desarrollo de un caso, mientras que el segundo, «el horizontal», estriba más en el posicionamiento de mis compañeras; incluso a la luz de las entrevistas, se puede decir que pueden ser enmarcadas como “respuestas categóricas a las cuestiones del investigador” (Bolívar, 2002, p. 12)

Quizá hasta este punto, el trato de cada hallazgo y relato de mis compañeras tuvo un tono más individualista en el sentido de que había construido mis propuestas caso por caso; sin embargo, al arribar a la parte del trabajo cuya actividad estribaba en la «profundización», la búsqueda trató de establecer interacciones, y para ello, como primer punto sobre la mesa se encuentra la identificación y agrupación de campos semánticos en aras de visualizar recurrencias en los relatos de mis compañeras. Con respecto a esta fase de cierre y triangulación, el uso de software especializado para el análisis de datos cualitativos obtuvo relevancia, en mi caso en particular se ha utilizado el programa informático Atlas.ti¹² ya que su funcionalidad adquiere relevancia como auxiliar en este tipo de tareas (Gibbs,2007; Domingo, 2014), pues permitieron agilizar el ubicar entrecruces entre las distintas autoras (mis compañeras), porque: “Las relaciones de categorías, tienen más sentido si se hace en función de atributos cruzados (múltiples) dentro de los propios nodos, produciendo unos resultados y grados de correlación diferenciales” (Domingo, 2014, p.19).

En este caso, puedo mencionar de nueva cuenta que la triangulación está entendida como una confrontación, si bien mi interés no parte de generar modelos generalizables sobre el acontecer del pedagogo en la docencia, sí se inscribe en rescatar las voces de los sujetos inmersos en esta labor para poder re-pensar a la práctica del pedagogo de cara a una posibilidad decolonial.

Recapitulando, la negociación no solo se limita a llegar a una serie de acuerdos para entrevistarlas, en un nivel ético implica también el “salir de mi mundo”

¹² En mi caso he la versión de Atlas.ti que he utilizado para esta tarea es la 7.0

y tratar de conocer el de ellas con la seguridad de que no lo puedo someter a mi cognición, lo que sí puedo hacer es dialogar con el de ellas. En primera instancia no se trata de llegar a una generalidad, sino el hablar de una diferencia, de una diversidad que ante una lógica colonial está subyugada, misma que me está dando cuenta de un malestar que no se puede pasar por alto, por lo que no puedo reducir su circunstancia a lo que “existe” (Santos, 2007). Creo que una invitación que nos hace la perspectiva biográfico – narrativa conlleva a curar nuestro objetivismo, en mi caso el reto estriba en evitar limitarme a la sola descripción de lo que me han confiado mis compañeras.

A estas alturas, los textos de mis compañeras me dicen que es «necesario hacer algo más» pues escudriñándolos no encuentro solo voces; sino “gritos” que dan cuenta de un malestar, pues expresan disconformidades, desencuentros, rabia y en ocasiones dolor (Walsh, 2018) y cabe agregar que para hallarlos no tuve que escarbar, ya estaban ahí, no nacieron por efecto de elucidación conceptual, más bien sus ecos me guiaron por ese camino.

En este sentido, mediante la interacción con mis compañeras, la última fase desembocó en reconocer que cada relato no solamente da cuenta de una biografía en sí (pensando bajo una lógica individualizante que solo considera “al uno aislado de todos”), puesto que también están involucradas una serie de interrelaciones con la exterioridad de cada una de mis compañeras, por lo que se podría hablar tanto de una práctica social, como también discursiva (Fairclough, 1992), lo que además podría pensarse, al menos en nivel de subtexto, en relaciones con el saber, puesto que no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”. (Foucault, 1997, pp.306-307).

Planteamientos como el anterior me llevaron a considerar algunos aportes inscritos en los Estudios Críticos del Discurso, o ECD¹³ (Van-Djik, 2008), debido a que no es suficiente describir lo que resulta claro en los relatos, sino poner atención en las opacidades presentes al interior de los discursos inscritos en éstos, en cuyo

¹³ En la bibliografía disponible, se suele referirse a estos estudios como Análisis Crítico del Discurso, es preciso dimensionar que hay diferentes posturas desde las cuales se puede pensar a éste, en este caso he optado por seguir la propuesta de Van-Djik (2008) donde se sugiere la caracterización de estos más como Estudios Críticos del Discurso

caso, si bien la atención parte de su relación con lo microsocial y la manera en que crean su camino, también se pueden encontrar evidencias de una influencia macro-estructural en su relato y la manera en que se reproducen ciertos significados y se traducen a un nivel práctico, debido a que un “autor es un campo discursivo, pero no fundador o inventor de lo que dice. En todo caso, es un instaurador de discursos a partir de la transformación, del recorte, del entrecruzamiento o de la originalidad discursiva que realiza” (Miramón, 2013, p.57).

En cualquier forma, quiero clarificar que lo anteriormente mencionado es un planteamiento que me llena de cierto temor, no en su modalidad de miedo (aunque quizás sí un poco), sino en su modalidad de respeto y reserva, pues hay que reconocer que mi intencionalidad parte de una lectura biográfico - narrativa y referirse a los ECD en este trabajo nació como un planteamiento auxiliar a mi preocupación, por lo que me valí de algunas herramientas, más no pretendo caer en un problema epistemológico.

En mi caso en particular, parto de la necesidad de reconocer junto con Ruiz (2009) la existencia de tres niveles de análisis del discurso, y uno de ellos es el textual, éste se caracteriza por determinar «unidades de significado» y la creación de un sistema de categorías, en cuyo caso a estas compete mi atención a los tiempos verbales, aseveraciones o sentencias. La principal tarea dentro de este nivel se resume en analizar el uso que le dan a las palabras, las estructuras de las proposiciones y la coherencia semántica que envuelve a sus discursos (Abril, 1995) en aras de generar “unidades mayores” que permitan “identificar las temáticas que centran el discurso” (Domingo y Martos, 2016, p.8)

Asimismo, se encuentra el análisis situacional, el cual refiere al contexto o situaciones en las que se inscriben, y en virtud de ello, me gustaría aprovechar este pequeño espacio para decir que de una u otra manera el trabajo me ha guiado en esta direccionalidad, sin embargo, la idea que se encuentra detrás de todo ello es el buscar puntos de encuentro entre mis autoras a nivel analítico, y por este tenor me parece pertinente aclarar este punto en el presente párrafo, pues también habría que derribar el supuesto de que cada mundo que poseen mis compañeras está en completa independencia del de las demás o inclusive el mío.

El tercer nivel de análisis del que nos habla Ruiz (2009) es el sociológico, en éste se busca establecer conexiones entre discurso y espacio social, considerando como el núcleo al propio texto, además del posicionamiento de mis compañeras, sus constructos; y en virtud de las preocupaciones anteriormente planteadas, las relaciones de poder, y también su manera de pensar la realidad docente, lo cual involucra las elaboraciones que han construido, hasta este momento, sobre los demás actores y cómo estos interpelan a su experiencia.

Desde mi perspectiva, el reto se encontró en tratar de conectar no solo sus historias entre sí, sino ver de qué forma dialogan sus relatos con el contexto social en el que han surgido y desde el cual se pueden generar espacios de reflexión sobre las posibilidades de acción docente y las implicaciones que esta tiene con respecto al ejercicio del pedagogo en dicho campo de actuación profesional, no dejando de lado que este aparece como un escenario colonial frente al cual es importante asumir una postura crítica.

Considerando en este sentido que me he auxiliado de algunas aportaciones de los Estudios Críticos del Discurso, me encuentro frente al compromiso ético de reconocer la multiplicidad de formas de dominación que expresan los relatos de mis compañeras (Pardo, 2012), pues no hay que dejar de lado, que nos enfrentamos a un escenario que entraña una colonialidad del poder, saber y ser. Además, si también abandono el criterio de verosimilitud, hay que tener en cuenta el reconocimiento de la diversidad latente entre los relatos de Adriana, Cinthia, Montserrat, Luna, Karina y Sandy. En vista de todo ello, me gustaría mencionar que, estoy consciente de que quien me lee habrá notado de nueva cuenta la emergencia de múltiples posturas, a lo cual deseo señalar que el punto articulador en toda mi propuesta, tanto para la perspectiva narrativa, como el análisis crítico se encuentra en el reconocimiento de un “otro” que sufre, que es marginado por la institución, pero que posee, entre otras cosas, saberes que hay que reivindicar, como una forma de retar a las prácticas sociales hegemónicas (Pardo, 2002).

Como dato adicional, me gustaría agregar que en este momento pude ubicar otras categorías derivadas de las articulaciones que identifiqué en lo relatado por mis compañeras, las cuales son:

- Hostilidad.
- Hospitalidad.
- Afectividad.
- Sensibilidad.

Derivado de todo lo anterior, y una vez considerado este largo trayecto que se encuentra tras de la cortina, me gustaría presentar la forma en que estructuré mi presente trabajo.

A MANERA DE CIERRE DEL CAPÍTULO I (ESQUEMA GENERAL)

Tergiversando deliberadamente a Marx¹⁴ (1975), pienso que hay dos grandes momentos que subyacen a toda investigación, uno que es de carácter metodológico y otro que expone el trabajo en sí. Me parece necesario aclarar que, dentro de este último, quizás adquieran mayor claridad algunos aspectos que de momento pueden aparentar cierta arbitrariedad para el lector, pues no mostré la conexión que guardan las categorías de análisis con los testimonios de mis compañeras y lo mismo podría decirse de los nodos o las fases críticas de las que no he hablado lo suficiente.

En este caso, mi trabajo partió de la premisa de identificar las implicaciones de la irrupción de la alteridad en la experiencia de mis compañeras en su ejercicio docente para plantear nuevas formas de pensarlo desde una perspectiva crítico – decolonial. Si bien, posicionarme desde esta última pudiera llevarme a lugares más extensos, no hay que desconocer que en toda labor de esta índole también se encuentra latente la problemática del alcance (Sánchez, 1993), y creo que también está del otro lado de la balanza la ausencia, en cuyo caso está la necesidad de acercarnos a las historias de mis compañeras.

Aunado a ello, considerando que lo que me acongoja consiste en ¿Cuáles son las experiencias con respecto al tránsito de las egresadas de Pedagogía la FES

¹⁴ En este sentido lo que él realmente afirma en el Capital es: Claro que el método de exposición debe distinguirse formalmente del método de investigación. la investigación ha de tender a asimila ser en detalle la materia investigada, a analizar sus diversas formas de desarrollo y descubrir sus nexos internos. Sólo después de coronada esta labor, puede el investigador proceder a exponer adecuadamente el movimiento real. Y si sabe hacerlo y consigue reflejar idealmente en la exposición la vida de la materia, cabe siempre la posibilidad de que se tenga la impresión de estar ante una construcción a priori. (Marx, 1975, p.19)

Aragón hacia la docencia en el nivel de educación básica en su interacción con el otro?, y que de ello derivan tres cuestiones, mi trabajo se centró en articular estas preocupaciones con las fases críticas por las cuales han transitado mis compañeras y las categorías de análisis que convergen en ellas, lo cual terminó por germinar en el siguiente orden estructural.

Mi segundo capítulo se encuentra construido en función de las vivencias iniciales de mis compañeras en el ejercicio docente, en él convergen los episodios concernientes al ingreso y los primeros años en el contexto escolar. La discusión se centra en la experiencia ante la hospitalidad y la hostilidad como aspectos circundantes a la relación con el otro y las problemáticas que devienen de todo ello. Por tanto, se podría decir que está estructurado bajo una lógica contextual.

El tercer capítulo se estructuró a raíz de pensar la docencia de mis compañeras como una profesión de Estado y las complejidades que entraña este ejercicio desde una lógica institucional en situaciones laborales, identificando las tensiones que orbitan su situación frente a los otros dentro de esta dinámica. Uno de los aspectos relevantes de esta parte estriba en la experiencia frente a la subalternidad.

La cuarta parte de mi trabajo nació como consecuencia de lo plasmado en el capítulo anterior, tratando de identificar si desde la experiencia de mis compañeras ¿Son posibles los proyectos “otros” que promuevan maneras alternas de pensar la escuela? La particularidad de este último capítulo es que nació en un contexto signado por una emergencia pandémica, la cual nos ha puesto ante la incertidumbre, y en este caso, salieron a flote por parte de mis compañeras preocupaciones que colocaron su ejercicio frente a la afectividad y la sensibilidad del docente.

Obviamente la última parte de mi trabajo es de naturaleza conclusiva, en la cual prefiero profundizar debido a que considero necesario que quien me acompañe en la lectura de mi trabajo haya transitado por el camino que le ofrezco en este texto.

CAPÍTULO II: LA INCURSIÓN EN LA DOCENCIA

“La gente es extraña cuando tú eres extraño, los rostros lucen horribles cuando estás sólo”

Robert Alan Krieger y
James Douglas Morrison.

COMENTARIO PREELIMINAR

Como ya lo he mencionado anteriormente, nosotros podemos contar un acontecimiento de diversas formas, ello no implica que una versión tenga primacía sobre la otra, pues en algunos casos éstas se complementan, otras se contradicen abiertamente, pues también cambiamos y vemos a nuestro pasado con mayor aprecio o tal vez con desprecio, también hay veces que hablamos sobre lo mismo pero con aspectos nuevos, éste último es mi caso, pues es momento de hablar propiamente de la experiencia de mis compañeras pedagogas en la docencia en educación básica, cosa que no he hecho con la suficiente propiedad.

Inicialmente mi trabajo no estaba estructurado de la manera en que lo estoy presentando en este momento, como en todo escrito éste es fruto de constantes reescrituras que no hubieran sido posibles de no haberme encontrado en mi camino con todo aquello que es exterior a “nuestras” voluntades, que es exactamente lo radicalmente otro (que paradójicamente no fueron solamente mis compañeras); aunque realizamos trazos que conceptualmente nos van guiando, lo cierto es que una “cosa” es plantearlo en el papel, y “otra” muy distinta es padecerlo.

Teniendo en cuenta que la pregunta que guía al presente capítulo es: ¿Qué experiencias frente al otro emergen a raíz del ingreso de mis compañeras en el ejercicio docente? Podemos encontrar en ella la urgencia de sus voces desde este inicio, y he de confesar que mi intención inicial no era hacer eso, más bien se centraba en presentar el contexto general para ya después entrar en materia. Sin afán de relatar otra vez, lo que ya escribí, en aquel entonces mi preocupación giraba en torno a las vicisitudes del encuentro de estas egresadas con el mundo

ocupacional, de esta manera, mi protocolo contenía una sección de antecedentes, otra de construcción metodológica y una de resultados con sus respectivas conclusiones, de todas ellas, las voces de mis compañeras constituirían el elemento final. Creo que esta forma de pensar la fui heredando y adoptando con el tiempo en mi acontecer académico, en donde el «yo» se encuentra frente a un mundo del cual su pensamiento tiene que dar cuenta, reordenándolo mientras guarda distancia. Frente a ello, no es de sorprender que nuestra labor dentro de la maestría encuentre cierta soledad, pues a final de cuentas hay un «ego» pensante mientras lo demás es «extensión» susceptible de ser contenida por nuestro intelecto.

Bajo estas condiciones, no sorprende la presencia de esa distancia entre el mundo académico y la realidad docente que en reiteradas ocasiones he comentado (Tardif, 2014; Suárez, 2009), pues rara vez le otorgamos voz al otro (ya sea como exterioridad¹⁵ o como persona). En estos términos, el esquema de mi trabajo se fue trastocando, porque la situación de mis compañeras, al ingresar en la docencia, fue particular justamente por ser pedagogas¹⁶, pues sus antecedentes son distintos a muchos de sus compañeros, además, ellas cuentan con, habilidades, actitudes, valores y saberes especializados germinados en un ambiente universitario específico, que fue la Facultad de Estudios Superiores Aragón, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2002). No hay que desconocer que también pasaron por un escrutinio institucional que posibilitó su acceso a esta labor, por lo que a este respecto podemos identificar muchos casos de egresados que fueron evaluados por mecanismos de oposición como los exámenes para el ingreso, elaborados bajo ciertos criterios para identificar los conocimientos de cada aspirante y verificar si su perfil era el esperado (SEP, 2018).

¹⁵ Hacer este reconocimiento es importante, pues en muchas ocasiones se reduce al otro a solo la persona, como también está tendencia de proyectar al yo en el otro, Larrosa en este caso es más contundente que yo cuando refiere que en a la experiencia la subyace lo que él llama el «principio de alteridad» porque: “eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro” (Larrosa, 2009, p.15)

¹⁶ Sería insensato pensar que estas pedagogas de la FES Aragón se encuentran en la docencia solo por saciar su necesidad financiera, aunque esta circunstancia, en algunos casos, fue uno de los motivos involucrados en su decisión. Por lo que esta sección también trata sobre las irrupciones y situaciones no previstas, las cuales nos obligan a cambiar de camino.

Al hablar de esta particularidad de estas egresadas de la FES Aragón frente a otros docentes, no quiero dar a entender que sus referentes se reducen a la esfera universitaria, a fin de cuentas, trato de presentar historias de profesoras cuyo saber profesional “está, en cierto modo, en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos” (Tardif, 2014, p.49); pese a ello, es importante mencionar que su labor no se restringe a este aspecto, ya que hay más factores que se encuentran involucrados en el ejercicio magisterial que ameritan ser discutidos en virtud de los relatos de mis compañeras.

Siguiendo este tipo de planteamientos, es pertinente reconocer la importancia del cambio de los docentes a través del tiempo, por lo que un aspecto que nos acompañará en todo este trabajo es la metamorfosis de mis compañeras, ésta no se hace en solitario porque aparecen en su viaje muchas dimensiones y actores, en cuyo caso, la presencia de estos en sus relatos merece ser tomada en cuenta. En este capítulo, la cuestión contractual apareció de manera temprana en sus historias, y por su “naturaleza”, nos traslada a contextos específicos hablando en términos tanto macro – sociales, como micro – sociales.

En virtud de ello considero preciso recalcar que mi encuentro con este trabajo nació de manera informal en los pasillos de Pedagogía, se fue desarrollando a través del tiempo hasta formalizarse a través de reiterados encuentros con mis compañeras, por ello, una vez identificados los primeros hallazgos, fue que este capítulo terminó de cobrar forma, y lo que se pretende mostrar en éste, son las circunstancias que me encontré con mis compañeras, ello implicó muchas veces salir de mi escritorio y retornar a él, porque no me encontraba ante un contexto que subyuga tiránicamente la acción de los sujetos, ni viceversa, sino más bien, hay interacción activa de las personas con éste. (Domingo, 2014).

Entrando en materia y tomando como punto de partida la idea anterior, he de precisar que la dimensión institucional constituyó una primera esfera de análisis debido a que, cronológicamente hablando, es la primera cara de la docencia a la que se enfrentaron mis compañeras, considerando que fue ésta las que formalmente posibilitó su ingreso al magisterio.

Lo anterior demanda el reconocimiento de las políticas para el ejercicio del magisterio en México, mismas que han sufrido constantes reescrituras y derogaciones de acuerdo con las distintas administraciones gubernamentales, por eso, es importante reconocer que el hilo conductor que posibilita pensar en una continuidad sobre el ejercicio magisterial se encuentra en la voz de las personas cuyas “vidas profesionales” me interesa dar a conocer.

Prestar atención a la historia de mis compañeras, me obliga a reiterar las siguientes cuestiones: primera, que las exalumnas a quienes me refiero fueron formadas por el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (cuya fecha de aprobación data del 2002). Segunda, me enfoco en el caso de las primeras cinco generaciones que egresaron desde la instrumentación de esta propuesta curricular, es decir, la más antigua egresó en el año 2006 y la última lo hizo en el 2010. Tercera, debido a lo anterior, tanto su ingreso al ámbito de la docencia en educación básica, como su ejercicio en la misma, se enmarca, cronológicamente hablando, en un periodo muy específico en cuanto a políticas de Estado se refiere, las cuales se ubican dentro de los sexenios 2006-2012, 2012-2018 y 2019 a la fecha.¹⁷

Cabe precisar que prestar atención a lo institucional es una actividad que no se restringe únicamente a disposiciones administrativas o estatales, pues estas se inscriben en un cristal macrosocial del ejercicio docente, que curiosamente no cubren en su totalidad a la cotidianidad de mis compañeras, por lo cual también fue preciso considerar las vicisitudes microsociales que irrumpen en la historia de ellas, como consecuencia, una de las consideraciones que nos acompañará en este viaje, estriba en que los docentes se encuentran inmersos en una cultura que se caracteriza por ser un entramado simbólico (Cassirer, 1967; Levi-Strauss, 1995; Geertz, 1997), en ella, participan, intercambian significados no solamente entre pares sino también con los alumnos, padres y comunidad escolar, estos

¹⁷ En este caso, prestar atención a las fechas sirvió para ubicar los distintos episodios desde los cuales mis compañeras expresaban su transcurrir en la docencia, pues hubo momentos que cambiaban su situación como docentes, ello nos da una idea con respecto a los sucesos circundantes a su “estatus laboral” desde el cual enunciaron su testimonio en cuestión (ya sea como profesoras en escuelas privadas, públicas, interinas o con plaza).

intercambios no son enteramente académicos si se considera que las acciones son susceptibles de significados que se van construyendo por la comunidad en cuestión.

Bajo este escenario, la docencia puede ser considerada desde la colectividad, la cual no se puede reducir a un grupo de profesores que se relacionan únicamente con un objetivo, como alcanzar la calidad educativa, sino como un grupo que intercambia y construye subjetividades. Cassirer (1967) llega a plantear que el sujeto en comunidad desarrolla signos y símbolos, mismos que le permiten actuar frente a sus semejantes, dado lo anterior, considerará como "función simbólica" a esa capacidad específicamente humana por la cual el hombre da origen a la cultura (García, 1998).

En otras palabras, propongo la idea de un sujeto (propriadamente el docente) que se encuentra suspendido en este mundo simbólico, mismo que se compone de una red de significados que él va creando, consecuentemente, y bajo este cristal, todos los sujetos son parte de la cultura, y en un tenor similar, Levi Strauss (1995) agregará que ésta solo es "producto de la mente humana" (p. 27). Clifford Geertz (1997) partiéndolo de la teoría Weberiana menciona que:

"el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones." (p.27).

Partir de esta visión, implica pensar en un docente que no trabaja enteramente en solitario; ello no implica que su labor se encuentre en armonía con los actores involucrados en su ejercicio; sin embargo, resulta pertinente indagar sobre la presencia de mis compañeras en esta comunidad, pues no hay que dejar de lado que desde esta esfera de análisis pensamos en alguien que llegó como una persona extranjera, y a este respecto no hay que dejar de lado que una parte de la pregunta vital de todo mi trabajo estriba sobre ¿Cuál es su experiencia?

En este caso hay una estrecha relación entre irrupción y experiencia, ya que ésta implica a aquello que no es consecuencia de "mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis

intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” (Larrosa, 2009, p.14) y en consecuencia “aparece” la idea de lo «externo» y su presencia en la historia de mis compañeras. Siguiendo los apuntes anteriores, y lo que acabo de mencionar, uno de los aspectos que emergen en el transcurso de este capítulo estriban en los encuentros y tensiones que orbitaron la interacción de ellas con su entorno.

Por otro lado me gustaría hacer énfasis en que, el que ellas provengan de la FES Aragón no las excluye de poder desempeñarse como docentes, puesto que también está presente dentro de los perfiles profesionales plasmados en la propuesta curricular de dicha facultad (UNAM, 2002); sin embargo, el ámbito formal, supone que ellas, como profesoras, transitaron por una «formación inicial» que a nivel conceptual se constituye por aquellos conocimientos que el magisterio recibió en la institución académica donde se formaron; lo que resulta interesante al respecto, es que ésta conlleva una especificidad enfocada hacia la tarea docente (Ávalos y Matus 2010; Imbernón, 1994), cuestión que no es propia de su «formación» como pedagogas, que implica otras áreas.

Esto tal vez no resulta importante, para la institución, pero al advertir que el caso de estas egresadas, así como nuestros demás compañeros de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, es particular, pude notar en sus testimonios que esa condición de “extranjeras” que no se reduce al ingreso en su calidad de “docente noble”, sino como un «rostro»¹⁸ que no procede de las mismas tierras que sus colegas, situación que al reflexionarla de cara a sus relaciones cotidianas me colocó frente al dilema hospitalidad – hostilidad.

Recordando mi inquietud por identificar ¿Qué experiencias frente al otro emergen a raíz del ingreso de mis compañeras en el ejercicio docente? Los siguientes apartados constituyen un esfuerzo por leer algunos testimonios de mis colegas pedagogas de la FES Aragón con respecto a las circunstancias implicadas en su ingreso y su relación con los demás profesores, enmarcados en un contexto normativo y estructurados desde tres episodios clave, su egreso de la universidad,

¹⁸ Consideremos que éste no remite a los rasgos faciales, más bien “se remonta como acceso al otro [...] en una dimensión de altura, en la responsabilidad para sí y para otro” (Levinas, 2012, p.228), por tanto, su reconocimiento nos lleva a escenarios de carácter ético.

el ingreso a la docencia y su encuentro con sus colegas. Para finalizar, presentaré unas reflexiones al respecto, pues este capítulo contiene una doble finalidad, una contextual y otra problematizadora, por lo que me gustaría profundizar más sobre ésta última.

2.1 LA TRANSICIÓN

Probablemente la mayor parte de las generaciones al salir de la Universidad pasamos por el mismo ritual, en éste todos nos congratulamos a nosotros mismos, se organizan pequeñas fiestas o ceremonias de entrega de diplomas; en algunos casos el estudiantado, al finalizar la última clase, se organiza y acude de manera grupal a algún salón, antro o lugar similar a convivir, bailar o tomarse fotos; sin embargo, hay dos sucesos que pienso recalcar: En el primero de ellos, la gran mayoría organiza una fiesta de gala, la última donde estarán todos juntos, van vestidos de etiqueta, sonríen; aunque al final hay lágrimas que conjugan alegría y nostalgia, como si nos tocara hacer un viaje que nos intriga y a la vez demanda el separarnos de nuestra familia (o mejor dicho, de aquellos que nos fueron familiares por efecto de la costumbre). Siguiendo este pequeño simbolismo, el segundo aparece cual resaca emocional poco tiempo después, ya no son alegrías, ahora son preocupaciones, pues la hora de abordar llegó; en mi caso, recuerdo una pequeña charla, en el año 2009, entre la madrugada y el amanecer, donde al estar en la calle, esperando a algún transporte para poder regresar a casa, una pregunta nos importunó, pues al enunciar “Al fin terminamos” emergió cual canto de un gallo que nos despertaba y nos decía ¿Ahora qué?

Justo cuando mis amigos y yo nos preguntábamos esto, tres compañeras, cuyas historias nos acompañarán, se encontraban laborando: Cinthia Rubio, quien egresó en 2006, y para aquel entonces estaba enfrentando un escenario hostil en una guardería perteneciente al IMSS; Adriana Valdez (egresada en 2007) quien de momentos trabajaba en capacitación, pero con dificultades había encontrado espacio en una escuela particular, y Luna, quien había terminado la carrera en 2008, ella ya estaba laborando igual en una escuela privada. Por su parte, Montserrat

Vázquez, mi contemporánea, se encontraba ante una propuesta por parte de su servicio social, entrar al Sistema de Capacitación y Certificación de Entrenadores Deportivos, hasta ese momento ella no sabía que terminaría por elegir a la docencia. Quienes aún permanecían en la Facultad eran Sandy Castrejón y Karina, ellas saldrían el año siguiente (2010), y mientras la primera estaba preguntándose desde ese momento, “¿qué pasará en el futuro?”, la segunda ya estaba ponderando la posibilidad de ingresar en la docencia mientras estudiaba.

En la vida de los sujetos como profesionistas circunda el dilema de adquirir un empleo, unos cuentan con la fortuna de obtenerlo de manera inmediata, como fue el caso de Luna quien acudió a la bolsa de trabajo de la FES Aragón, y al mes de su egreso ya estaba en la docencia, pero de manera intermitente, pues al ingresar en una institución privada, no contaba con una plaza. Algunos casos contados, como el de Karina, ya formaban parte del mercado laboral mientras estudiaban, pero necesitaban el documento que los acreditara como pedagogos para poder aspirar a mejores ingresos. No obstante, para una mayoría considerable, esta temática es materia de preocupación, y una revisión constante de ofertas de trabajo, como sucedió con Adriana, Cinthia, Montserrat, Sandy e incluso Luna (pues necesitaba de certidumbre laboral), es aquí donde comienza la razón de ser de este escrito, el cual trata de ubicar el primer encuentro con aquel campo laboral que suele tener una incidencia considerable, la docencia en Educación Básica.

Considero sensato señalar que, en vista de que estoy tratando de presentar aquel primer encuentro, he de reconocer algunos aspectos relevantes con respecto a la situación que circundaba a mis compañeras antes de egresar, por lo mismo, me gustaría señalar que la estancia en la Facultad es, hasta el momento, uno de los episodios más gratos en la historia de mis compañeras, que en palabras de Karina quien, al retornar a la FES Aragón a estudiar su posgrado, me comentó:

“Como dice el dicho, una siempre regresa al lugar donde fue feliz.” (Karina, E2020, p.12)

En cuyo caso, no hay que dejar de lado que este episodio, que estoy tratando de ilustrar, involucra también un lugar que, como lo mencioné, con el paso del tiempo nos llegó a ser muy familiar, pues habíamos construido relaciones,

amistades, pero también un sentimiento de mismidad, pues hasta ese momento del “ritual”, tanto mis compañeras y yo, ya nos considerábamos pedagogos, independientemente de los caminos que pretenderíamos perseguir; considero sensato describirlo de esta forma pues nos hará más asequible el comprender lo que les deparó a mis compañeras, ya que no hay que dejar de lado la idea de la diferencia en todo ello y sería un crimen reducir a mis compañeras a la idea que entraña un “uno”, es decir, construir de manera arbitraria un arquetipo que de manera explicativa delimite los devenires de mis compañeras en la docencia, negando con ello sus voces. En fin, ese lugar feliz, no involucraba las preocupaciones como el pensar en un salario, así Cinthia nos menciona:

Con todo y todo en la UNAM yo fui feliz, o sea... el único lugar donde me sentí cien por ciento, o sea amé estar ahí porque fui libre, fui súper libre, es más yo no conocía que era libre hasta que estuve ahí. Conocí muchas libertades, muchas capacidades, muchas... posibilidades, muchos mundos. (Rubio, E2020, p.26)

Si bien para Karina el haber pertenecido a la facultad implicó felicidad, con Cinthia podemos pensar que, dentro de ese sentimiento de libertad, implícitamente se encuentra una diferencia con el ingreso a la SEP, pues no se inscribe la cuestión de un trabajo remunerado, cuyas tareas están de cierta manera determinadas por el mismo sistema educativo, sino la construcción de posibilidades de «acción en el mundo»; y en este lugar se construyeron, entre otras cosas, esperanzas.

Si pensamos en este último aspecto, no podemos dejar de lado su espacio educativo de procedencia que considera al respecto al actuar profesional del pedagogo en un contexto laboral, en este caso, la docencia. En vista de lo anterior, creo conveniente mencionar que cada facultad que compone a la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con sus propios planes y programas de estudio. Considerando lo anterior, el caso específico de la propuesta de la FES Aragón, nos da cuenta de un contexto en específico, el neoliberalismo, pues desde el momento histórico, en cual fue redactado el Plan de Estudios de la Licenciatura, éste se consideró como escenario al cual se enfrentarían los egresados (entre ellos mis compañeras), frente a lo cual su propuesta pretende, por un lado, que el

pedagogo además de construir un diálogo con las políticas, intente “encontrar los espacios de conciliación y de participación colectiva frente a los problemas educativos y su relación con la economía y la política” (UNAM, 2002, pp.54-55), mientras que por el otro propone, espacios de reflexión y de crítica al orden que lo circunda, de tal manera que se contempla así, una dualidad, porque mientras se plantea un discurso funcional de la profesión frente al ámbito contractual, también se vislumbra la creación de otras posibilidades, discurso que parece estar presente en lo que Cinthia nos relató. Aunado a lo anterior, tenemos que ponderar lo siguiente:

Como punto de partida, es de enorme importancia reconocer que la Pedagogía y su objeto han tenido un devenir adscrito a proyectos de sociedad que responden a tradiciones de pensamiento muy diversas. En los extremos de dichas tradiciones se colocan quienes ven a la Pedagogía como la racionalización de lo educativo, y quienes piensan que el objeto pedagógico es la reflexión en torno a la formación o constitución de los sujetos. (UNAM, 2002, p.36)

Es así, que la propuesta curricular de la FES Aragón se caracteriza por reconocer la presencia de muchos sentidos sobre la práctica profesional del pedagogo, y en ese sentido adopta una postura sobre ella, que resulta importante para tomar en cuenta, pues al abanderar a la «formación» como objeto de estudio de lo pedagógico, también pretende orientar el ejercicio de estos egresados en función de ésta. Dicha acción, comienza a particularizar la historia de este tipo de profesores frente a sus colegas, pues su procedencia es universitaria y no normalista, ya que de antemano estamos considerando una Pedagogía que se encuentra fundamentada en tal precepto, que si bien no se encuentra plenamente divorciado del discurso educativo, sí otorga un matiz a los antecedentes con los que contaban mis compañeras.

Hablar de lo pedagógico, desde la mirada de la FES Aragón, remite a muchos sentidos, no solamente desde su posible objeto de estudio, también desde las múltiples posturas que se pueden identificar sobre la formación en sí. De tal suerte que no es de extrañarse que en el Plan de Estudios se identifiquen posicionamientos

como el de Honoré (1990) quien ubica en ella a procesos de cambios discontinuo, fruto del intercambio con otro, además de ser una «resignificación de experiencias» hacia un proyecto de existencia, o Ferry (1991) que la ubica como un trabajo sobre «sí mismo».

En contraste, llama la atención el protagonismo de la tradición alemana de la «bildung» dentro de la perspectiva aragonesa, y en particular lo propuesto por el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1977), y su preocupación sobre la formación como una manera de comprender “cómo se llega a ser lo que es”. Y adjunto a ello, se encuentra la relevancia de la conciencia de la situación hermenéutica como vinculación de un pensamiento a un horizonte, pues “llegamos a comprender por fusión de horizontes” (Cia, 2002, p.22) lo que se podría entender como «historia efectual» considerando que “todo saber procede de una predeterminación histórica” (Gadamer, 1977, p.371), esta visión se puede identificar en el Plan de Estudios de la FES Aragón, además de que también se puede agregar que hay una tendencia explícita a unir esta postura con las aportaciones de Hegel, porque argumenta que:

...el filósofo Hegel concebirá a la formación en términos de una relación dialéctica de la conciencia del mundo: el tránsito del en sí al para sí de la conciencia, que alcanza sus mayores vuelos en la estructuración de comunidades lingüísticas, capaces de una construcción de lo que Gadamer llama historia efectual. Hegel ve a la formación como el encuentro de lo propio en lo extraño, la recuperación frente a cualquier situación enajenante, y además como el cumplimiento de las obligaciones de cada hombre consigo mismo. (UNAM, 2002, p.41)

Ponderando tales afirmaciones, resulta relevante que en la propuesta de la FES Aragón se abandere una particular relación entre lo propio y lo extraño, este aspecto es algo que no podemos despreciar, pues si lo pensamos con relación a la formación de mis compañeras, nos encontramos frente a un plano entre “yo y el mundo”, el cual puede ser pensado en virtud de una fusión de fronteras; siendo éste el caso, es de especial importancia la idea de la búsqueda de lo propio en lo extraño, cuestión que implica una enajenación; aunque también está la idea del retorno, una

salida de sí, para reflejarse en el otro con un retorno a manera de síntesis en toda esta relación dialéctica. Desde esta cuestión, nos enfrentamos a lo externo como posibilidad de creación de nuestro mundo, o al menos así lo podemos pensar desde el relato de Cinthia, a la vez que nos deja ver una concordancia entre la propuesta de la licenciatura y las construcciones de ella en la facultad; sin embargo, he de mencionar que Luna construyó una idea por el estilo, la cual creo conveniente rescatar:

Es como llegar a un conocimiento de ti mismo y siempre con la ayuda de otro o de unos otros porque no siempre es una persona; digo a lo largo de tu vida te encuentras con un montón de situaciones y un montón de personas, y yo creo que más bien que son esas experiencias y esas personas las que logran hacer un trabajo sobre de ti, un conocimiento de ti; pero yo le aumentaría otro elemento más, que sería esta parte de reflexión sobre eso que estás viviendo, porque a lo mejor puedes ser muy sociable y tener muchas experiencias y conocer mucha gente pero si no le metes quizá un poco reflexión y estas ganas de querer conocerte, como que no cobra sentido. Entonces para mí eso sería la formación. (Luna, E2015, pp.8-9).

Un apunte importante que nos hace Luna a este respecto es “esta parte de reflexión sobre eso que estás viviendo” que subyace a este encuentro con el otro, y que en sus palabras “si no le metes quizá un poco reflexión y estas ganas de querer conocerte como que no cobra sentido” que, en suma, pudiésemos englobar bajo la idea en un retorno al yo, pero también en otro que pudiese ser visualizado. Respecto a lo anterior, dentro del Plan de Estudios se encuentra la pretensión de que el pedagogo aragonés se distinga por su capacidad de relacionarse críticamente con su exterioridad, intentando, además, que en un futuro haga suyo el papel de formador, asimismo, se plantea la intención de que los egresados sean conscientes de que se encuentran inmersos en una dinámica economicista y, por tanto, desarrollen dispositivos de “reflexión y sensibilidad como reconstrucción de una historia efectual que expresa la presencia de la phrōnesis; discernimiento que

articula la racionalidad con la sensibilidad y se reescribe en la praxis y en la conciencia para sí” (UNAM, 2002, p.41).

Si pensamos todo lo anterior con respecto al enfrentamiento de mis compañeras con una exterioridad, es menester reconocer que, pese a que desde lo académico se presente a un otro que puede ser contenido en el pensamiento, este planteamiento no solo nos da cuenta de una pretensión de que el otro puede ser visualizado, también constituye una construcción «a priori» de un mundo al que se enfrentarán los pedagogos al salir de la facultad. En este caso, considero que antes de pensar en ése “mundo exterior” necesitamos ponderar detenidamente todo lo anterior, porque, en primer lugar, posibilita el darnos cuenta de un entramado simbólico en el cual participaron mis compañeras donde su rol no fue pasivo, ya que mientras para Cinthia su estancia implicó libertad, Luna también reconoce la posibilidad de visualizar a la formación como un elemento que es susceptible a sus aportaciones. Por otro lado, hay que pensar en la relevancia que adquiere el encuentro con lo externo, que, desde la mirada de Montserrat, es un imperativo constante para la formación, de esta manera menciona que:

la Formación se da en todos lados porque es la Formación de la persona, o sea “yo me formé a partir de lo que he vivido en mi casa, de lo que me han enseñado en la casa, de lo que he aprendido en las calles, de lo que me han enseñado en las calles, los amigos, de lo que he aprendido en la escuela o lo que me han enseñado en la escuela” a partir de eso me he formado (Vázquez, E2015, p.22)

En todo lo anterior, es importante reconocer que, en lo que algún momento expresó Montserrat, así como en el caso de Luna, hay un otro, y una constante interacción con éste; no obstante, me gustaría hacer hincapié en cómo lo expresa mi primera compañera: “*mi casa*”, “*las calles*”, “*mis amigos*” y “*la escuela*”, puesto que, exceptuando “*las calles*”, en estas relaciones, hay un sesgo de familiaridad, alguien que, de alguna manera u otra, comparte nuestro entramado simbólico pues forma parte de nuestra cotidianidad, a lo que es asequible pensar en los reflejos que estos nos pudieran aportar sobre nosotros mismos, pero ¿qué sucede cuando “este otro” no nos es familiar? Fue así como, al reflexionar sobre toda esta estructura

discursiva que ofrece el Plan de Estudios, aún vigente de la FES Aragón, y lo radicalmente externo, surgieron mis inquietudes al respecto del encuentro de ellas con esto, en específico en la docencia.

Como mencioné con anterioridad, muchos egresados tenemos un problema con el “asunto del porvenir” ya que es una inquietud que nos asalta, entre otros aspectos porque la que la obtención de un sustento no es materia de poca importancia; claro está que no podemos reducir a esta razón como la única inscrita dentro de esta gran preocupación, puesto que también está el «afuera» como un escenario que nos es ajeno, éste involucra lo otro, y a unos otros, ello evoca un desconocimiento que es complicado escudriñar, por ello creo más asequible, por el momento, tratar de identificar lo propuesto por nuestra carrera con respecto a la docencia.

Desde el mismo Plan de Estudios podemos ubicar a la docencia como campo ocupacional, incluso dentro del perfil de egreso, explícitamente entre las habilidades que el egresado debe desarrollar al finalizar sus estudios, en esta propuesta se menciona que el pedagogo debe ser capaz de:

Practicar la docencia, con grupos de distintos niveles, modalidades educativas y condiciones socioeconómicas y culturales concretas desde diversas posiciones teóricas, metodológicas y técnicas.

Y actitudes para:

- Valorar y apreciar la diversidad teórica en el análisis de las problemáticas educativas.
- Respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas.
- Actuar responsablemente en su práctica profesional. (UNAM, 2002, p.59).

Para alcanzar tales finalidades, la propuesta de la FES Aragón se caracteriza por dos fases: la primera de ellas es la de «formación básica», que va del primer semestre al quinto, en ella se pretende acercar a los estudiantes con la «formación» como posible objeto de estudio de la Pedagogía, y sus posibilidades de intervención,

por lo cual su intención es la de “propiciar una identificación con la profesión, al posibilitar el análisis de las problemáticas educativas desde distintos marcos teóricos, epistemológicos y disciplinarios”. (UNAM, 2002, p.61). La segunda fase, cronológicamente hablando, transcurre del sexto semestre al octavo, y es de carácter profesionalizante, considerando para ello el periodo en el cual se encuentran los futuros pedagogos, su intención es de articular la primera fase con las problemáticas a las cuales se enfrentará a su egreso.

Conviene mencionar, además, que el Plan de Estudios se encuentra estructurado por unidades de conocimiento, las cuales “constituyen contenidos aglutinados en forma relacional, de modo que poseen un cuerpo y una orientación referidas a los problemas que estudian y les dan razón de ser” (UNAM, 2002, p.60) Estas a su vez se encuentran agrupadas en líneas eje, considerando para ello la orientación teórica de las mismas, en cuyo caso se ubican 6:

- Pedagógica Didáctica.
- Histórico filosófica.
- Sociopedagógica.
- Psicopedagógica.
- Investigación Pedagógica
- Formación Integral para la titulación.

Se pueden encontrar, dentro de las primeras 5 líneas ejes, unidades de conocimiento que contienen saberes que abonan a la formación de los pedagogos en materia de docencia; sin embargo, de todas estas unidades, se puede vislumbrar una que específicamente está orientada a la docencia, cuyo nombre es “Taller de formación docente” y pertenece a la línea eje Pedagógica Didáctica, asimismo se encuentra en la fase de formación profesional y es de carácter obligatorio. Tiene por objetivo “Construir lecturas pedagógicas sobre los diversos ámbitos de la docencia” (UNAM, 2002a, p.51). Pese a todo lo anterior, es importante tener en cuenta que no se puede decir que esta propuesta es uniforme con la formación del estudiantado, pues conviene resaltar que; aunque esto se encuentre como un referente en común, hay situaciones que particularizan la historia de cada una de mis compañeras, como lo sería el principio de «libertad de cátedra» que considera que los académicos

pueden: “Realizar sus actividades de acuerdo con el principio de libertad de cátedra e investigación, de conformidad con los programas aprobados por el respectivo consejo técnico, interno o asesor” (UNAM, 2013, p.80), por lo que la dinámica al interior del aula universitaria es diversa (no todos los compañeros escogemos a los mismos profesores) esta situación pone de manifiesto una suerte de bemoles a tener en cuenta, ya que una vez fuera de la institución, lo que sale a relucir no es la propuesta de nuestra facultad, sino la historicidad de los sujetos.

Por este mismo motivo quiero hacer énfasis en que mi afán no es el de evaluar la pertinencia del Plan de Estudios, pues quizás ello derivaría en una serie de consideraciones que pasarían por alto la experiencia de los pedagogos en la docencia, más bien, la idea de plantear todo esto nace de la inquietud de identificar los lenguajes que mis compañeras tienen, hasta cierto punto, en común. Ello es uno de los puntos clave de este trabajo, pues si bien se desprende una discusión institucional sobre el ejercicio de la docencia, a fin de cuentas, son ellas quienes articulan estos discursos en función de su propio ejercicio cotidiano. Ignorar que los egresados construyen una visión de su propio ejercicio de la Pedagogía dentro de la facultad, conlleva el riesgo de la atemporalidad; pues no habría discusión en este sentido, y se podría hablar con cierta claridad de una orientación que a priori determina el destino de los exalumnos de dicho espacio académico.

En suma, se puede encontrar a un Plan de Estudios que estructura su discurso hacia la problemática de la formación como objeto, misma que no excluye a la cuestión magisterial al enunciar algunas orientaciones hacia la docencia. Desde un plano hipotético, si esta visión pudiese reconocerse como contundente, se hablaría de una inserción hacia lo conocido, no obstante, es menester enunciar que la visión de la FES Aragón no constituye un absoluto para el quehacer docente, al menos, desde el plano formal.

De un inicio, este documento me daba algunas ideas sobre las cuales reflexionar sobre la situación de mis compañeras en el magisterio; no obstante y como lo puede notar quien me esté leyendo, en el Plan de Estudios no se encuentran situaciones como las complicaciones al obtener un empleo; aunque sí se plantean campos de trabajo a los cuales los pedagogos de la FES Aragón

pueden acceder, tampoco, se expresan las frustraciones que se viven en los entornos laborales; pese a que sí se identifican contextos económicos adversos a las subjetividades de los sujetos. Nuevamente, mi afán no es el valorar la efectividad de la formación de mis compañeras, sino más bien, el uso de este ejemplo se debe a la necesidad de reconocer situaciones que viven en la docencia, las cuales se inscriben en una situación histórica que se encuentra en constante movimiento, que difícilmente se pueden contener en una propuesta académica, pues la circunstancia no se detiene. Y precisamente esta es una premisa que pretendo enarbolar en este fragmento de mi trabajo, la relevancia del acontecimiento y la historia dentro de la vida de cada compañera, pues hurtando esta idea de Ortega (1985) “ningún hombre es primer hombre”, y agregaría que esto no implica igualdad.

Frente a esta última declaración, hay un aspecto que me parece importante poner de manifiesto, pues pensar en una postura que antropológicamente concibe al ser humano como un animal suspendido entre tramas de significaciones simbólicas que él mismo va construyendo (Casirer, 1967; Levi-Strauss, 1995), puede llevarnos hacia una noción de un mundo que quizás luzca, hasta cierto punto acogedor. Ello puede darnos una idea sobre lo que la Facultad terminó significando para mis compañeras, recordemos que Karina identifica su estancia en ésta como un episodio que implicaba felicidad, Cinthia la asoció con la libertad, incluso en lo que nos comparte Montserrat, pues en el primer encuentro que tuve con ella reconoció a la escuela como un lugar desde el cual ella pudo formarse, involucrando con ello a la construcción de sí. Y es precisamente este planteamiento el que me permite pensar aquellos años universitarios como un “lugar” que entraña familiaridad, un sentido de pertinencia, desde el cual devino en un sentido que dio una noción sobre un “nosotros”, aquellos pedagogos que alguna vez festejamos el término de nuestros estudios.

Partir de la óptica anterior, posibilita, además, el pensar en una identificación entre compañeros, pues a final de cuentas fuimos parte de un gran grupo que compartió aulas y pasillos, de tal manera que: “Yo me identifico a mí mismo, con un colectivo «nosotros» que entonces se contrasta con algún «otro». Lo que «nosotros» somos, o lo que el otro es, dependerá del contexto.” (Leach, 1967, p.63)

en este caso, podemos considerarnos entre nosotros como una especie de familiares, cuyo encuentro resulta ser un tanto asequible a nuestra visión; aunque ello no difumina la consciencia de la existencia de un afuera, que también habita «otro» sobre el cual discutimos en las aulas, pero ¿Qué sucede cuando éste se hace presente más allá de nuestros planteamientos a priori? Irremediamente esta cuestión nos empuja a considerar propiamente a los trayectos que llevaron a mis compañeras hacia el ejercicio docente.

A excepción de Karina, en las historias que mis compañeras y yo vamos a relatar, hay una constante, la docencia en Educación Básica no ha sido su único trabajo, hay un trayecto por el cual transitaron antes de llegar ahí y que me gustaría resumir a continuación.

Siendo cronológicamente Cinthia la primera que se enfrentó a la búsqueda de un empleo al salir de la carrera, uno de los primeros trabajos, en los que tocó puertas, fue en la entonces delegación¹⁹ Benito Juárez, en específico en el programa “Red Mujer”, después tuvo una breve estancia en una escuela particular, donde tuvo diferencias con la dueña debido a las creencias de esta última, pues refiere que amenazaba a los niños con la idea de que “si no obedecían se irían al infierno” (Rubio, E2015, p.8), por lo que tuvo una oportunidad de trabajar en una guardería perteneciente al IMSS que antes se mencionó; sin embargo, por aquel tiempo se había desatado un escándalo debido a que en una de ellas hubo un incendio en el que lamentablemente perdieron la vida varios infantes²⁰, como consecuencia, el ambiente laboral estaba bajo constante escrutinio, y aunado con asuntos como el traslado y el ingreso obtenido optó por seguir buscando trabajo, arribando a un taller de psicomotricidad, experiencia que le fue agradable aunque pasajera, por lo que decidió incursionar nuevamente, y hasta la fecha, en el ejercicio magisterial en Educación Básica.

Adriana es parte de la segunda generación, la cual egresó en 2007, ella buscó ingresar a la docencia desde un inicio; aunque también trabajó por mucho tiempo en capacitación, además de tener vivencias en la educación para adultos.

¹⁹ Cronológicamente hablando, Cinthia ingreso allí antes de que fuera considerada como alcaldía.

²⁰ En los medios informativos ahora se conoce como el “incendio de la guardería ABC” ocurrido el 5 de junio de 2009 en Hermosillo Sonora.

Luna, mi tercera compañera, egresó en 2008 y fue la que tuvo mayor fortuna diría yo, porque no pasó por el martirio de preguntarse ¿Ahora qué? Fue de los pocos casos, que salió y en un mes ya estaba trabajando, aunque no quiere decir que por momentos abandonó la docencia para ir a explorar otras áreas como capacitación, pues como mencioné anteriormente, su incursión fue en instituciones de carácter privado.

Montserrat, mi contemporánea generacional, egresada en 2009, entró a la capacitación, y lentamente su camino la fue llevando a ser profesora, pues en 2013 ingresó al programa “Teach for Mexico / Enseña por México” que se implementó en el estado de Puebla, mismo que desencadenó su interés por desempeñarse como docente.

Sandy, mi quinta compañera, desde 2010 caminó profesionalmente desde las escuelas preescolares, hasta universidades privadas, todavía imparte clases hasta el día de hoy, su caminó también la llevó a incursionar en capacitación.

Considero preciso mencionar que mi trayecto en la maestría me colocó ante una afortunada coincidencia, pues había ingresado antes que yo una compañera que formaba parte del grupo original de los 25 compañeros con los que me había acercado antes de decidir trabajar con mis otras 5 compañeras, Karina, quien en los momentos en que nos reencontramos se enfrentaba ante la necesidad de trasladarse a una escuela pública, porque en la institución privada había sufrido de discriminaciones por su deseo de ingresar a un posgrado, estos escenarios terminaron en desencuentros con sus autoridades, mismas que espero relatar más adelante.

Entre todas ellas, probablemente la que más tiene tiempo en educación básica, no es la egresada en 2006 (Cinthia) sino la de 2007 (Adriana), ¿Qué es lo que inicialmente dijeron ellas? Con relación a todo lo descrito anteriormente, la presencia de este otro fue inusitada, pues me encontré con una constante en sus relatos: Expectativas que devinieron en crisis al enfrentarse con un mundo externo al de la facultad.

La irrupción de lo externo en las historias de mis compañeras se caracterizó por desatar fuertes cuestionamientos a los constructos que habían elaborado sobre

su posible actuar profesional, aunque quizás no de manera explícita, más bien dichas circunstancias las indujeron a realizar este tipo de reflexiones. Para fines expositivos, esquematicé en la tabla 2.1 dicha situación.

tabla 2.1 Esquema comparativo sobre las expectativas de mis compañeras.

Expectativas.	Reflexiones / Reacciones	Referencia.
<i>...a mí me hubiera encantado pues cambiar muchas cosas ¿no? y desempeñarme como tal vez una persona que diera pláticas de sexualidad, o realizara cierto tipo de investigación, o tuviera posibilidades de entrar a transmitir mucho de lo que yo aprendí</i>	<i>...la verdad es que hay miles de cosas horribles en el mundo laboral que además cuando estudias esperas, pero no es lo mismo nada más esperarlas que vivirlas.</i>	(Rubio, E2015, p.6)
<i>Empaticé mucho con la Pedagogía porque la Pedagogía es muy idealista, es mucho muy idealista, y yo soy una persona muy idealista.</i>	<i>...desafortunadamente ningún ideal está situado en la realidad, vivimos en un mundo tan cambiante, tan bipolar tan intransigente, que no sé, que luego a veces la mayoría de las cosas salen mal.</i>	(Vázquez, E2015, p.21)
<i>Me enamoré de la Pedagogía, yo decía 'Es que wow, esto de la Pedagogía es... pues es todo ¿no?'</i>	<i>... pero ya cuando estás laborando dices: "no espérame, ¿no?"</i>	(Castrejón, E2015, p.2).

Fuente: Elaboración propia.

Releyendo sus testimonios y reflexionando sobre ellas, advertí que esta irrupción de lo externo conlleva en sí misma muchas complejidades, pues no es un ente uniforme, quizás hablar sobre estos otros nos lleva a problemáticas que van más allá de solo ponerles nombre, pues ellos nos interpelan en un camino que se entrecruza con los suyos, su presencia hasta antes de salir de la facultad implicaba cierto romanticismo ya que: “nosotros atribuimos cualidades a los «otros», de acuerdo con su relación para con nosotros mismos. Si el otro aparece como algo muy remoto, se le considera como benigno y se le dota con los atributos del «Paraíso»” (Leach, 1967, p.50), pero ¿qué es lo que sucede cuando nos sale al encuentro? el esquema anterior constituye un punto de inicio para continuar escudriñando la situación de mis compañeras en el ejercicio magisterial, la cual nos da a entender que las cosas no resultan ser tan sencillas como lo llegamos a pensar en la Universidad.

A final de cuentas, cuando egresamos, el periodo de festejos termina y es preciso enfrentarse a los episodios subsecuentes, por lo que a continuación trataré de profundizar sobre cómo fue ese primer encuentro de mis compañeras con la docencia.

2.2 PRIMERAS COMPLICACIONES

Lo que expuse en la tabla 2.1 obviamente nos lleva a considerar una nueva complicación, pues ingresar al mundo laboral no implica solo adquirir un trabajo, sino que cobija bajo su abrigo complejidades que no se pueden soslayar a la sola obtención de un ingreso monetario, sino que conlleva a nuevos escenarios simbólicos que bien vale la pena reconocer, llega el arribo a escenarios que ya estaban contemplados más no dimensionados, en este tenor ¿Qué sucede cuando esos otros nos salen al encuentro? Skliar (2005) llega a señalar un vicio constante que tenemos por el nombrarlos, por tratar de ubicarlos y seguir siendo nosotros, este es un ejercicio que comúnmente hacemos dentro de los espacios académicos, por ello no es de extrañar que en los planes de estudio encontremos expresiones que se redactan en un tiempo futuro a modo de certeza tales como: “El egresado será capaz de...”, “desarrollará actitudes para...” entre otras más, todas ellas nos dan una idea de lo que el porvenir les depara a los profesionales de determinada área, en este caso, las y los pedagogos; donde hay claridad del terreno que les depara, pues ya fue nombrado, y desde este cristal, no resulta complicado el pensar que ellas, bajo estas visiones preliminares, construyeron expectativas que inmediatamente se vieron cuestionadas una vez que abandonaron la universidad.

Con todo lo anterior en mente, quiero hacer hincapié en que no puedo asegurar si todos nos hacemos la pregunta sobre lo que nos deparará el futuro; aunque, me es posible aseverar que todos aquellos que pretendemos ejercer nuestra profesión nos encontramos ante el dilema de conseguir un empleo, algunos en menor o mayor grado; pero cabe agregar que hay muchos aspectos que nos son adversos, como la sobresaturación del llamado mercado laboral, por poner un

ejemplo; sin embargo, es este el escenario que a varias generaciones nos ha estado esperando al salir de la universidad.

Antes de poder pensar propiamente en el ingreso de mis compañeras en el magisterio me gustaría señalar que, respecto al tema laboral, podemos encontrar situaciones que pueden resultar contradictorias, ya que si uno revisa las posturas oficiales a este respecto, se puede encontrar con que mientras las condiciones de contratación no son las más amigables que digamos, el Estado considera al trabajo como un derecho, el cual se agrupa en toda esta “terminología jurídica” dentro de los ya conocidos Derechos Humanos, ello porque está reflejado en el Art. 5° que a la letra menciona: “A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos.” (GOBIERNO FEDERAL, 2021, p.11), la problemática que suscita esto, es que las situaciones en muchas ocasiones no parecen ser óptimas, no solamente para los pedagogos, porque lo mismo pudiera decirse si pensáramos en otras profesiones.

En el caso de mis compañeras, mis preocupaciones sobre la incursión de los pedagogos en la docencia, nacieron de una peculiaridad cuantitativa, ésta señalaba que un gran porcentaje de mis compañeros había ingresado al Sistema Educativo Nacional (SEN), en apariencia esto es fácil de explicar, pues la incursión de varios de mis compañeros resultaba ser una decisión plausible considerando las incertidumbres que permean al panorama productivo, que en su mayoría se caracteriza por estos cortos periodos de contratación (De la Garza, Gayosso y Pogliaghi, 2000; Ibarra y González, 2010).

Frente a este escenario, la docencia es uno de los pocos trabajos que, en el contexto nacional, se encuentra regulada por el Estado, por lo tanto, cuenta con algunos beneficios, como prestaciones y servicios, esta explicación ante la incógnita de por qué los pedagogos de Aragón decidían ser profesores seguía siendo viable; aunque la situación de mi compañera Adriana, que repito, es quien tiene mayor tiempo en el magisterio en comparación con las demás; me demostró que no es así, pues en mi primer encuentro con ella, me expresó lo siguiente:

¿Qué esperaba? Pues no sé, lo que todos ¿no? ganar bien, me gusta la docencia, me llama mucho la atención, y pues era mi expectativa ¿no? entrar luego luego.

Me costó trabajo, no es fácil, porque primero eres licenciada en Pedagogía, que ya ahorita según tengo entendido la habían quitado como parte del perfil para trabajar; pero ya la volvieron a reincorporar con la nueva reforma - la del 2013 - y después era porque era de la UNAM que era algo, bueno aquí por donde yo vivo, como que no muy... En los colegios no me aceptaban. (Valdez, E2007, 2015, p.2)

Podríamos pensar que lo que refirió Adriana se encuentra en estrecha relación con los testimonios agrupados en la sección anterior, dado a que hay un contraste entre las expectativas que formuló antes de salir de la universidad; aunque cabe destacar que lo que ella me contó nos conduce a reconocer propiamente a la docencia, pues sus anhelos se encontraban en ejercerla; no obstante, para el ámbito laboral la diferencia que ellas tenían con respecto a algunas otras aspirantes fue palpable antes de su propio ingreso. Quiero resaltar que yo había considerado en el pasado una distinción entre los pedagogos y sus colegas, partiendo de la idea de que la formación académica de ambos grupos de profesionistas no es la «misma»; sin embargo, en materia ocupacional, no había reparado en que egresar de la UNAM las colocaba en una situación muy particular, puesto que para el Estado, al menos desde esta lectura histórica, su perfil no ha sido considerado para ocupar las funciones de un profesor frente a grupo con la misma frecuencia que los egresados de las normales (por tomar un ejemplo).

Al meditar sobre lo anterior, me gustaría hacer hincapié en que la cuestión no gira alrededor de lo que Adriana era capaz de hacer como pedagoga, sino a quiénes el Estado y otros agentes empleadores determinaban como docente en aquel entonces, notándose la exclusión como un primer síntoma que habrían de encarar mis compañeras, luego entonces, su condición no es la misma que la que gozaban en la FES, ya no formaban parte de un «nosotros», dado a que cada una, al salir de la universidad, tuvo que enfrentar de manera individual la obtención de un empleo.

Adriana comenta sobre este primer episodio lo siguiente: *“Me costó trabajo, no es fácil”*, porque sus aspiraciones o esperanzas estaban en la obtención de un empleo en específico, la docencia, cuyas condiciones contractuales dependen en gran medida del Estado y sus decisiones político – contractuales que circundan al magisterio, así, su historia se sincroniza con los primeros años de la administración del entonces presidente Felipe Calderón Hinojosa (2007). De esta forma, mientras que Karina, Luna, Montserrat y Sandy todavía se encontraban en la facultad estudiando, Cinthia y Adriana se enfrentaban a las complicaciones de conseguir empleo, episodio al cual esta primera se refiere de la siguiente manera:

“Tú te vas bajando; bajando; bajando, hasta que de plano empiezas a buscar cosas que no son de tu carrera, porque ya estás en una desesperación de buscar un trabajo.” (Rubio, E2015, p.6)

En términos generales, el escenario laboral para muchos pedagogos era adverso, ya que mientras Cinthia se encontraba en la *“desesperación de buscar un trabajo”*, Adriana, quien tenía su mirada puesta en la docencia concluyó que: *“no es fácil, porque primero eres licenciada en Pedagogía”* por lo que si pensamos en el año 2007 como punto de inicio, es importante reconocer que en aquel entonces el ingreso a la docencia en educación básica estaba caracterizado, en su mayoría, por la contratación de profesores egresados de las escuelas normales, ya que por mucho tiempo las plazas fueron asignadas automáticamente (Arnaut, 2013), dicho mecanismo contractual se había implementado desde mucho tiempo atrás con la finalidad de atender a la cobertura educativa que demandaba el país desde inicios del siglo XX.

Cabe destacar que se discutía la pertinencia de la asignación automática de plazas en el contexto en el cual egresaron tanto Cinthia como Adriana, no solo por parte del Estado, sino por actores externos a él, suscitando que este comportamiento contractual fuera objeto de polémica, por ejemplo: desde la óptica de Organismos Internacionales como el Banco Mundial (BM), esta estrategia no está en consonancia con la cuestión de la calidad educativa, porque a su parecer se requieren mecanismos que garanticen un reclutamiento del profesorado que sea acorde a los perfiles que se requieren para la eficacia de los proyectos educativos,

(Bruns y Luque, 2015) esta postura, no solo plantea al magisterio como pieza clave para la efectividad de los sistemas educativos, sino que propone una visión dirigida hacia la evaluación de los aspirantes, ello no necesariamente contemplaba a mis compañeras como candidatas, más bien estaba fundada en una premisa definida: “contratar a los mejor calificados”, así, en el caso mexicano dicha visión se topó con la necesidad de replantear algunos cambios en materia jurídica y administrativa, pues además de pensar en estas recomendaciones había que reformular los perfiles del profesorado.

Recapitulando, mientras el panorama de Cinthia parecía difuso, Adriana trataba de ingresar en un campo laboral que discutía todas estas temáticas por considerarlas clave para la calidad educativa en México; pero es menester reiterar que aún no terminaba de concretarse, y por lo mismo, su ingreso a la docencia puede sonar más complejo que el de mis otras compañeras. Cabe aclarar además que este tipo de estrategias formaban parte de una serie de políticas enfocadas en regular al magisterio, no solo en materia contractual, sino también en el ejercicio de éste. Hay que puntualizar que esta tendencia de considerar al perfil de los profesores como aspecto clave, es un tanto añeja y va más allá del año 2007, ya que uno de los ejemplos que se pueden rastrear, es el que sucedió en 1984, cuando bajo el argumento de profesionalizar a la planta docente, se optó por requerir el bachillerato a los aspirantes a ingresar en alguna escuela Normal Básica, ya que, hasta ese momento, solo se necesitaba contar con la secundaria terminada (INEE, 2017). Desde mi perspectiva, lo anterior da cuenta de dos situaciones, la primera, y quizás más evidente, es el grado de responsabilidad que desde aquel entonces se le confería a la labor del profesor frente a grupo, mientras que la segunda, nos refiere a una tradición aún presente, que en muchas ocasiones tomó, en mayor medida, al perfil del normalista como un estándar, ello podría llevar a sospechar que no se le otorgaba importancia al de mis compañeras por ser pedagogas.

Necesito hacer hincapié en que mientras Adriana egresó en el año 2007, Cinthia llevaba un año tratando de hacer frente a la precariedad que entraña el mercado laboral, en ambos casos, el sentimiento de incertidumbre fue constante. Por ese mismo año, el sexenio del expresidente Felipe Calderón Hinojosa no veía

la situación de la cobertura educativa como una problemática de primer orden, pues en su Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se advirtió un crecimiento en lo que respecta a dicha cuestión. Se identificó que hacia el 2006 1.7 millones de profesores habían brindado servicios a 32.3 millones de estudiantes (GOBIERNO FEDERAL, 2007), ello permitía, a su parecer, tomar decisiones con respecto a los mecanismos de contratación docente, en consonancia con el objetivo de asegurar la calidad de la educación propuesto por diversos actores como los internacionales, considerando esta estrategia para contar con los profesionales mejor calificados para ejercer la docencia a la evaluación del profesorado en distintos rubros, tanto para el ingreso, seguimiento y promoción. No obstante, como estas acciones tardaron en ejecutarse, las primeras puertas más accesibles para ellas no fueron en el sector público, sino en el privado.

Sin embargo, pensar en la incursión en el sector privado no dispersó la dificultad para conseguir un lugar frente a grupo, a este respecto Adriana, rememorando tal situación, advierte que no le fue sencillo porque: “*era de la UNAM que era algo, bueno... aquí por donde yo vivo, como que no muy... En los colegios no me aceptaban*”, lo cual nos refiere a una exclusión no por identificar incapacidad en ella para ejercer el magisterio, más bien, nos enfrentamos nuevamente a este escenario que las excluía en función de la institución de procedencia; aunque, ahora era ejercida por este tipo de espacios educativos de carácter particular. Ello nos coloca ante un escenario que permite ponderar que el dilema de mis compañeras va más allá de solamente acceder a la docencia, pues este rechazo deja entrever la probable existencia de ciertas jerarquías para poder aspirar a ser profesores frente a grupo, por parte de actores ajenos al Estado, esta situación no fue exclusiva de esta compañera mía, pues Karina, quien ingresó en años posteriores, comentó lo siguiente:

[...] tú ves como la discriminación en cuanto a los pedagogos ¿no? porque dices ¿cómo no van a querer a un pedagogo? hasta que te digo, hasta que se enfrentan los maestros con planear, con diseñar con lo que es un proyecto, entonces sí es cuando aceptan a los pedagogos; pero también hay una distinción entre pedagogos de

escuelas como la UNAM y de escuelas privadas, no sé si me expliqué, o sea, son como mejor aceptados los pedagogos que vienen de la UNAM que los pedagogos que vienen de alguna institución privada.
(Karina, E2015, p.18)

Hay un factor a este respecto que no podemos olvidar, ya que, tanto para escuelas públicas, como las privadas, el Estado es quien determina en gran medida los requerimientos que han de observar ambas, por ello, lo que expresa Karina sobre que es *“hasta que se enfrentan los maestros con planear, con diseñar con lo que es un proyecto, entonces sí es cuando aceptan a los pedagogos”*, puesto que son demandas que se le solicitan a los espacios educativos, lo cual también nos da cuenta de que mis compañeras poseen habilidades que les permiten desempeñarse como docentes desde esta arista institucional, claro está.

Lo anterior evoca una pregunta, ¿Qué son los profesores para el Estado?, en el caso específico del magisterio éste ha regulado el ingreso en función de una terminología jurídica, que universaliza lo humano (Gándara, 2019), pese a que en cada gobierno se reformulen los perfiles docentes; se puede agregar, además, que esta tendencia tiene como prioridad el borrar las diferencias, cuestión que más allá de incluir a mis compañeras, legitima escenarios en donde el profesorado aparenta no tener «rostros», pues al hablar de contratar a los profesionales mejor calificados, refiere a que los sujetos idóneos son aquellos que entran en los criterios determinados por las instituciones rectoras (en este caso la SEP); en cambio, esta situación no sucede con el entorno micro-social.

En el caso de Adriana, algunos empleadores privados, la identificaban como alguien a quien no debían de considerar, y en este tenor, me parece pertinente resaltar que ella hizo una pequeña pausa en donde se quedó pensando cuando habló al respecto: *“aquí por dónde yo vivo, como que no muy... En los colegios no me aceptaban”* ello nos pone frente a otro relieve que es preciso reconocer, en aquel momento estas actitudes la colocaron en el lugar de la «indeseable», de igual manera que a Karina, pues recordemos que ella dijo: *“tú ves como la discriminación en cuanto a los pedagogos ¿no? porque dices ¿cómo no van a querer a un pedagogo?”* y es precisamente que, en estos episodios, podemos nuevamente, y

de manera tácita, ver esta discordancia entre el espacio universitario y el mundo ocupacional, ya que mientras el primero promueve la idea de que los pedagogos pueden ejercer la docencia en cualquier nivel (UNAM, 2002), que por cierto abonaba a las expectativas que tenían mi compañeras sobre su porvenir²¹, el segundo no consideraba a mis compañeras como “idóneas” para ocupar un puesto como profesoras frente a grupo.

En el caso de Adriana, las primeras puertas disponibles que encontró fueron en educación preescolar, después de un tiempo su camino hacia educación primaria fue posible gracias a las amistades que había sembrado, ella comentó este episodio de la manera siguiente:

“Ya casi para entrar al ciclo escolar, un viernes antes, recuerdo, me hablaron, una compañera me habló diciendo que estaban buscando una maestra de primaria y pues fui a ver la posibilidad, me convencieron.” (Valdez, E2015, p.1)

Esto resulta importante porque nos permite matizar que este rechazo, del cual he hablado en los párrafos anteriores, no fue unánime; aunque cabe rescatar que estos empleos, provisionales, por cierto, fueron posibles gracias a recomendaciones o convenios que por esfuerzo propio. En este rubro podemos ubicar las historias de Luna y la de Karina, puesto que la primera entró gracias a la bolsa de trabajo de la FES Aragón, mientras que la segunda lo hizo gracias a que otras compañeras ya habían ingresado previamente a la escuela en cuestión. A fin de cuentas, es preciso resaltar que el arribo de Adriana a la docencia terminó siendo un «corolario» que abrigó una suerte de desazones y episodios no muy gratos.

Por su parte, Cinthia, intentó ingresar a nivel privado; no obstante, su estancia fue muy corta, pues tenía claros desacuerdos con la administración que regía la escuela en cuestión, así ella relató, que el principal motivo fue por el credo que trataba de imponer la dueña de la institución por lo que ella nos cuenta lo siguiente:

“Trabajé en una escuela primaria privada y la dueña era una señora cristiana y tenía el atrevimiento de entrar a mi salón y empezar

²¹ Es preciso mencionar que tanto Adriana como Luna y Karina tenían pensado desempeñarse como docentes, incluso antes de titularse.

a amenazar a los niños diciéndoles que si no ponían atención se iban a ir al infierno, y que les iba aparecer el diablo, y una serie de desvaríos que tenía la señora y una falta de respeto que tenía hacia la laicidad que está en la Constitución Mexicana y esta señora se la pasaba por el arco; obviamente también renuncié de ahí, y desgraciadamente hay muy pocos trabajos.” (Rubio, E2015, pp.7-8)

De lo anterior, se desprende una cuestión que también hay que tener en mente; aunque es preciso retomar más adelante, pues una vez en la docencia, mis compañeras tienen que tomar en cuenta los requerimientos que les solicitan. Pese a la observación anterior, quiero subrayar el hecho de que la estancia de Cinthia fue demasiado breve, además de que este episodio es muy particular en sí, porque nos da cuenta de los intereses personales de quien administraba esta institución, y dicha historia no me fue posible rastrear debido al escaso tiempo que permaneció ahí. Con todo ello, sí hay un desenlace pues ella remató diciendo: *“renuncié de ahí, y desgraciadamente hay muy pocos trabajos.”* Ello aunado con los periodos intermitentes de contratación en escuelas privadas, podría conllevarnos a preguntar ¿Cómo es posible que ellas sean docentes ahora? Esto nos coloca ante una serie de vaivenes, que posibilitaron su ingreso en las escuelas de índole pública.

2.2.1 Circunstancias institucionales.

Consideremos el análisis ahora en 2008, año en que por cierto egresó Luna, cuando el Estado implementó exámenes de oposición para el ingreso a la docencia en nivel básico por la vía de concurso nacional público, “convocado y dictaminado de manera independiente” (SNTE-SEP, 2008 p, 14). Recordemos que, por aquel entonces, los argumentos para esta resolución se sustentaban en la idea de contratar y promover al profesional más calificado, además de tomar en cuenta al desempeño como eje de la contratación y la promoción, pues se buscaba eliminar a la asignación automática de plazas, en donde los nuevos aspirantes egresaban de la normal y contaban con un lugar, y también a las comisiones mixtas de asignación (que aplicaban para procesos de escalafón) mismas que eran

controladas tanto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Arnaut, 2013; OCDE-Gobierno Federal, 2010).

En aquel año (2008), conviene tomar en cuenta la relevancia de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que se pactó con el SNTE (Arnaut y Giorguli, 2010), misma que engendró un documento rector que en su segunda sección “Profesionalización de los maestros y autoridades educativas” (SNTE-SEP, 2008), resaltaron tres aspectos que se podían determinar gracias a la ejecución de exámenes de oposición:

- Ingreso y promoción.
- Profesionalización.
- Incentivos y estímulos.

Lo que se pudo apreciar al respecto es que los primeros pilotajes que se realizaron en este caso ocurrieron de manera discrecional durante el ciclo 2008-2009, se encontraron peculiaridades como el solo incluir a las plazas de nueva creación, y además, el concurso estuvo a cargo de las secciones sindicales en contubernio con los gobernadores, sin realizar la difusión pertinente, tampoco se informó quiénes elaboraron el examen ni los criterios para evaluar a los postulantes (Echenique y Muñoz, 2013). Dadas estas irregularidades, se optaron por tomar medidas correctivas, como las que se decidieron en 2009, cuando se crea el Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF), y para la evaluación, la responsabilidad fue compartida tanto por la SEP como el SNTE. (Olivares, 2009).

Además de la ACE, la decisión de cambiar las normas de ingreso a la docencia respondía también a intereses de organismos internacionales, donde el ejemplo más evidente en este sentido, se encuentra en el Acuerdo de cooperación entre México y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, en donde se estipuló que el Estado debía de abrir todas las plazas a concurso, asimismo, de crear periodos de inducción, de prueba y mejorar la evaluación inicial docente (OCDE-Gobierno Federal, 2010).

En este orden de ideas, resulta relevante mencionar que, en el contexto de este acuerdo, el Estado tenía como principal directriz convertirse en rector para la implementación de dichas políticas, escenario que lo contraponía con la ACE, porque suponía el desplazar al SNTE en cuestiones como el ingreso y promoción, pues cabe agregar que este último rubro también sería puesto a concurso por exámenes de oposición.

Después de haber mencionado todo lo anterior, fue este punto donde se incrementaron las ventanas de oportunidad para el ingreso al ejercicio de la docencia en educación básica en sector público por parte de profesionales de otras licenciaturas, tal fue el caso de Cinthia que resultó ser la primera en obtener su plaza; aunque, me parece preciso, para no caer en confusiones, recalcar que Adriana es quien más tiempo lleva en el magisterio; sin embargo, esta compañera, egresada en 2006, fue la que obtuvo antes la “anhelada estabilidad laboral” en la docencia, después de haberse enfrentado por mucho tiempo a un escenario que tardó tiempo en facilitar su acceso a este “campo laboral”.

Frente a todo lo descrito, se puede comprender el motivo por el cual Adriana se expresó sobre estos sucesos como si fuera una irregularidad *“según tengo entendido la habían quitado como parte del perfil para trabajar; pero ya la volvieron a reincorporar con la nueva reforma”*, ésta última fue la que se efectuó en 2013, lo que nos lleva a considerar a la administración del expresidente Enrique Peña Nieto, porque, a diferencia del sexenio anterior, se caracterizó por instrumentar algunas de las recomendaciones de la OCDE, manteniendo a los exámenes como mecanismo de ingreso al Servicio Profesional Docente; aunque con la diferencia sustancial de que el SNTE no tendría presencia en los procesos (como sucedió dentro del contexto de la ACE).

Asimismo, las convocatorias seguirían permitiendo el acceso a profesionales provenientes de otras carreras; aunque afines al perfil establecido, entre ellos, los pedagogos provenientes de la FES Aragón. En este caso, uno de los cambios más sobresalientes en materia de Política Educativa sería esta Reforma aprobada en 2013 que era acompañada por un conjunto de acciones, como el diseño de los

perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, evaluación del desempeño y promoción.

Para la implementación de estas finalidades, se propuso la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), con la idea de que se hiciera cargo del ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), implementando anualmente concursos de oposición, siempre y cuando el aspirante fuera egresado de una carrera afín a su convocatoria. Sin embargo, este tipo de decisiones desataron una serie de polémicas, pues algunos ponderan que eran un franco ataque a los egresados de las escuelas normales (Cuevas, 2016), por lo que, en resumen, dichas controversias permearon el contexto en el cual ingresaron mis demás compañeras, cuyos trayectos trataré de sintetizar de la siguiente manera:

Figura 2.1 Esquema de la trayectoria de mis compañeras en la docencia.

	Cinthia	Adriana	Luna	Montserrat	Karina	Sandy	Sucesos
2006	Egresas ↓ Encuentra problemas para incorporarse al mercado laboral	Cursa su último año en la FES Aragón. ↓ Se desempeña en actividades orientadas a la educación para adultos.	Ingresas a quinto semestre, iniciando la fase de formación profesional.	Inicia su segundo año de formación inicial.	Ingresas a la FES Aragón	Ingresas a la FES Aragón	Sexenio de Felipe Calderón -Política de rendición de cuentas. -Profesionalización del profesorado. -Cambios en los planes de estudio. -Cambios en los mecanismos de ingreso. -Se efectúa la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) con el SNTE. -Primeros concursos de oposición vía examen. -Se elaboran acuerdos con la OCDE que desembocan con el documento "Estrategias para la acción en México" -Énfasis en ENLACE y EXCALE. -Uso de PISA como indicador. -Propuesta de evaluación anual. -Formación continua: Competencias docentes y uso de tecnologías. -Plan de Estudios 2011
2007	Ingresas al programa "Red mujer" en la delegación Benito Juárez.	Egresas. Labora preescolar y capacitación. ↓ Se traslada a primaria	Cursa su último año en la FES Aragón. ↓ Realiza prácticas y actividades de intervención psicopedagógica	Ingresas a quinto semestre, iniciando la fase de formación profesional.	Inicia su segundo año de formación inicial	Inicia su segundo año de formación inicial ↓ Apoya en cursos intersemestrales	
2008	Ingresas a una escuela privada. ↓ Estudia el Diplomado "Educando en Equidad, Sexualidad y Género"	Ingresas a laborar en un colegio salesiano	Egresas de la FES Aragón. ↓ Ingresas a la docencia en educación básica a través de la Bolsa de Trabajo	Implementa actividades psicopedagógicas en el área de actividades deportivas de la FES Aragón. Realiza su servicio social en la ENED	Ingresas a quinto semestre, iniciando la fase de formación profesional.	Ingresas a quinto semestre, iniciando la fase de formación profesional. ↓ Imparte cursos intersemestrales	
2009	Ingresas a una guardería del IMSS ↓ Colabora en el taller de psicomotricidad			Egresas de la FES Aragón ↓ Ingresas a laborar en capacitación laboral en el SICCED	Cursa su último año ↓ Hace su servicio social en el centro de atención Psicopedagógica	Cursa su último año	
2010	Obtiene el título de licenciatura.	Trabaja simultáneamente en docencia y capacitación.	Transita a la educación primaria. ↓ Estudia el Diplomado "Educando en Equidad, Sexualidad y Género"		Entra a trabajar en un colegio particular ↓ Egresas	Egresas de la FES Aragón. Se titula por promedio ↓ Ingresas como docente en preescolar	
2011	Ingresas a la docencia en educación pública, cubriendo interinatos		Obtiene el título de licenciatura. ↓ Deja de trabajar en la docencia y se dedica a la capacitación laboral.			Ingresas a trabajar en docencia universitaria	
2012	Realiza examen de oposición en el contexto de la ACE ↓ Cambia de escuela					Ingresas en docencia Educación Básica	
2013	Labora como docente	Termina de laborar en iniciativa privada e ingresa al sector público	Deja de laborar en capacitación y regresa a la docencia en educación básica.	Abandona el SICCED. ↓ Ingresas al programa Enseña por México.			
2014		Obtiene la plaza vía concurso de oposición					Sexenio de EPN -Exámenes como mecanismo para el ingreso, promoción y desempeño. -Se le otorga autonomía al INEE. -Reforma educativa 2013. -Creación de Perfiles, Parámetros e Indicadores para el Ingreso, Desempeño y Promoción. -Programa de tutorías. -Propuesta de evaluación anual. -Formación continua: Liderazgo y uso de tecnologías. -Modelo Educativo 2017
2015				Se traslada a actividades de docencia	Se traslada a otra escuela particular	Obtiene la plaza vía concurso de oposición	
2016			Obtiene la plaza vía concurso de oposición			Ingresas a la Maestría ↓ Imparte una clase en nivel medio superior	
2017				Ingresas a laborar en la docencia vía concurso de oposición		Obtiene el grado de maestra	
2018		Cambia de escuela			Ingresas a la Maestría en la FES Aragón.	Ingresas al doctorado.	
2019					Ingresas a Educación pública vía concurso de oposición. Cambia de escuela dos veces		
2020	Trabaja a distancia por la contingencia sanitaria provocada por la covid-19 / Cambia de figura Educativa	Trabaja a distancia por la contingencia sanitaria provocada por la covid-19	Trabaja a distancia por la contingencia sanitaria provocada por la covid-19	Trabaja a distancia por la contingencia sanitaria provocada por la covid-19	Obtiene el grado de maestra. ↓ Trabaja a distancia por la contingencia sanitaria	Trabaja a distancia por la contingencia sanitaria provocada por la covid-19	Sexenio de AMLO -Reformas a la Ley General de Educación -Reformulación del Art. 3º, 31 y 73. -Se decreta la extinción del Sistema Profesional Docente. -Se decreta la Extinción del INEE. -Se formula el proyecto de la "Nueva Escuela Mexicana". -Implementación del programa "Aprende en Casa" ante la crisis sanitaria.
2021	Continúa la crisis sanitaria provocada por el SAR-COV2 / Covid-19						

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, fue durante todo este transcurso, en el cual el Estado trató de implementar otros mecanismos distintos a la asignación automática de plazas que mis compañeras pudieron obtener un lugar en el sector público vía concurso de oposición, siendo Karina, la última de ellas en ingresar en el sistema público, y en un tiempo posterior al sexenio de Enrique Peña Nieto; pero en un contexto en el que si bien ya se había determinado la disolución del ahora extinto INEE, aún continuaba aplicando exámenes para el ingreso.

Por otra parte, me es preciso mencionar que Adriana, Luna, Sandy y Montserrat, presentaron su examen de oposición en el contexto de la Reforma educativa de 2013, la cual conllevó a temas diversos que no se limitan al ingreso, por ello, analizando lo señalado previamente, quien me lee podrá advertir que todo este resumen histórico simboliza apenas una parte del entorno que circundaba a estas pedagogas, puesto a que en esta sección solamente me he remitido a analizar “*a grosso modo*” el trasfondo que subyace a las características concernientes al ingreso, por lo que hay más aspectos que aún están pendientes en la incursión de mis compañeras en el magisterio, como los efectos de las demandas que, desde lo institucional, se le pidieron a mis compañeras una vez que entraron en funciones, estas son cuestiones que bien vale la pena analizar; aunque desde el cristal de mis compañeras, para guiarnos en todo este entramado.

2.2.2 Más allá de ser idóneo.

Quizás una de las polémicas más fuertes que acompañó a la Reforma Educativa de 2013 fue la evaluación al desempeño del profesorado, dicha tendencia tenía por prerrogativa dar seguimiento al docente y determinar, con base en los resultados obtenidos, su permanencia en el nivel básico; aunque antes de llegar a tal punto, se planteaban ciertas acciones preventivas y/o correctivas según fuera el caso (GOBIERNO FEDERAL, 2013); cabe agregar que esta tendencia ya tenía cierto tiempo gestándose y uno de los antecedentes inmediatos a este tipo de políticas se encuentra en la administración 2006-2012, ya que ésta adoptó a la «rendición de cuentas» como un principio rector dentro de toda esta temática (GOBIERNO FEDERAL, 2007), ésta se

puede entender desde dos vertientes: el interno, que supone la prerrogativa de poner atención a los estudiantes en aras de obtener una mejora continua, y el externo, en cuanto a la transparencia de los resultados obtenidos de los aprendizajes logrados en el aula (Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves, 2015). Es bajo este contexto que Cinthia expresó lo siguiente:

... quieren ahora con la Reforma Educativa estarnos examinando cada tres años porque si no te van a correr, no tengo ni un problema en realizarlos porque siento que esa riqueza operativa que tengo para agarrar un libro y leerlo tal vez también lo aprendí en la carrera, y ahora pues echo mano de esas cosas. (Rubio, E2015, pp.17-18)

Lo anterior dibuja una tensión, ésta suena contradictoria porque pareciera que esta supuesta estabilidad a la cual me había referido anteriormente, justamente al analizar la historia de Cinthia, conlleva sobre de sí, un constante escrutinio ya que “*ahora con la Reforma Educativa estarnos examinando cada tres años porque si no te van a correr*”. Así una vez que ingresaron mis compañeras al sector público, les tocaría experimentar un nuevo desafío, ya que la propuesta del Estado estribaba en que, obtenido el ingreso, y después de un periodo de 6 meses, se daría lugar a un nombramiento definitivo de base. Cabe agregar que, dentro de esta política, aprobada en 2013, se advertía la necesidad de tutoría, por lo que se proponía que la incorporación tuviera un acompañamiento durante un periodo de dos años, con la finalidad de “fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso” (GOBIERNO FEDERAL, 2013a, p.37), de tal manera que se puede esquematizar esta última propuesta de la siguiente forma:

Figura 2.3: Reuniones entre tutores y tutorados durante el ciclo escolar



Fuente: Manual para el Tutor de Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso en Educación Básica. SEP, 2018, p.19

Así las cosas, nos encontramos con otro mecanismo de seguimiento, el cual se efectuaría entre pares, situación que estaba planteada desde un esquema burocrático que no duró mucho en dejar de ser obligatoria. No obstante, estas disposiciones institucionales no presentaban un reto sustancial para mis compañeras, pues cabe reconocer que Cinthia mencionó: *“no tengo ni un problema en realizarlos porque siento que esa riqueza operativa que tengo para agarrar un libro y leerlo tal vez también lo aprendí en la carrera, y ahora pues echo mano de esas cosas”*, y este fue un sentir que también expresó Montserrat cuando refirió lo siguiente:

...me tuve que poner a estudiar, y pues me puse a estudiar, mucho, todo esto de las leyes, la Ley General de Educación, los artículos, las reformas, este... todo eso para poder presentarme a mi examen de oposición, lo presenté, me quedé y pues así comenzó mi... mi historia dentro de la SEP dentro de la educación básica. (Vázquez, E2020, p.5)

Lo que comentan tanto Cinthia como Montserrat sobre este proceso que no supuso mayores complicaciones, porque, a decir de ellas, era cuestión de *“estudiar, mucho, todo esto de las leyes”*, nos da cuenta de una postura que además de regularizar al magisterio, también construye imágenes de lo que implica ser docente; con ello, pasa por alto

cuestiones como los conocimientos y habilidades con los que cuentan los profesionales para dar prioridad a lo que según deben de saber si es que desean ocupar un lugar frente a grupo como “*la Ley General de Educación, los artículos, las reformas*”. En consecuencia, no me resultó extraño el ponderar que el rostro de mis compañeras pareciera ausente, he de agregar que incluso al momento en que redacté la sección anterior tuve la impresión de estar haciendo yo lo mismo (y creo que quien me esté leyendo lo habrá notado ya) pues las disposiciones del Estado han sido, en su mayoría, de carácter legislativo (analizando especialmente lo que dijeron mis compañeras), porque al determinar qué tipo de docente se requiere en la educación básica, no está aludiendo a las necesidades particulares de cada escuela (aunque he de reconocer que pretender esto de por sí es muy complejo, y quizás utópico), sino en función de los diversos proyectos educativos que se han formulado a nivel federal, y a este respecto se puede señalar que, desde esta dimensionalidad, se ha determinado que un buen profesor es aquel que sabe instrumentar estas propuestas (SEP, 2017).

Tomando en cuenta que dichas consideraciones están basadas en diagnósticos, a menudo reflejados en los diversos planes nacionales de desarrollo (GOBIERNO FEDERAL, 2007; 2013a), es preciso subrayar que las acciones propuestas han dado prioridad a un criterio de “generalización”, mismo que se ha reflejado en la trayectoria jurídica de las mismas, es decir: antes de someter a discusión pública la pertinencia de los perfiles, parámetros e indicadores, se determinó la creación de los mismos en un marco legal, en este caso la Ley General de Servicio Profesional Docente (GOBIERNO FEDERAL, 2013b), posteriormente se conformaron comités, por el personal mejor calificado para cada ramo, uno de desarrollo y otro de validación, para finalmente evaluarlos mediante la aceptación o viabilidad social, en aras de que cada aspecto pueda ser aplicado indistintamente de la región en donde el ejercicio docente se desarrolle (INEE, 2015).

En suma, esta ausencia de los rostros, no es exclusiva de mis compañeras, sino también de sus colegas, una respuesta a esta situación la podemos hallar en la lógica bajo la cual fueron elaboradas las diversas propuestas del Estado, ya que en términos “generales” nos encontramos que; aunque el Derecho Mexicano pretende atender a la

población, la diversidad es uno de los rasgos que le son intrínsecos (Beuchot, 2005), ello le supone una dificultad considerable, porque “tanto el enfoque jusnaturalista como el juspositivista de los derechos incurren en una simplificación, ya que excluyen de su comprensión variables fundamentales de los procesos históricos, con evidentes consecuencias sobre las prácticas históricas.” (Gándara, 2019, p.119), todo ello desemboca en que cuando se ubican políticas cuya preocupación central estriba sobre el magisterio, no se considere a la pluralidad de sujetos que lo conforman, entre ellos estas pedagogas de la FES Aragón.

Por otra parte, no puedo asegurar que esta problemática sea del total interés del Estado, menos si pensamos en una labor docente que se plantea a su servicio (Althusser, 1984), donde la tarea fundamental que tiene es la de reproducir esquemas sociales de pensamiento. Por ello, no dejemos de lado que “toda ideología hegemónica pretende justificar los intereses que la subyacen bajo la forma de lo universal; y toda cultura dominante exige la aceptación general de sus presupuestos básicos.” (Fundación Juan Vives Suría, 2010, p.23), en este sentido si se supone que un profesor es quien sabe instrumentar las disposiciones institucionales, por extensión debe difundir una visión particular de mundo, tiene que acatar ese precepto, pues su sustento depende de ello, esto también limita a mis compañeras en cuanto a sus expectativas para ejercer el magisterio. Continuando con la historia de Montserrat, ella refiere lo siguiente:

...al entrar, no fue la mejor experiencia la verdad, de hecho fue la peor experiencia laboral que he tenido, porque al entrar pues... obviamente yo no sabía; aunque ya había pasado el examen, pues la experiencia siempre es totalmente diferente, y este...al momento de entrar, pues hay muchos vacíos dentro de la SEP, y más con todo este cambio de administración, y cambios de no sé qué, y cambios de no sé qué tanto, hay muchos huecos, hay muchos vacíos, que a nadie le explican, que una tiene que andar preguntando, y ni siquiera preguntando uno se entera, y pues más siendo de nuevo ingreso, pues menos ¿no?. (Vázquez, E2020, p.5)

Es así, que la dificultad para encontrar empleo antes mencionada, no fue la única complicación que tuvieron mis compañeras, pues no fue tan significativa como el poder

ejercer la docencia propiamente, pues las complejidades dentro de la escuela en muchos escenarios rebasan las suposiciones gubernamentales y *“la experiencia siempre es totalmente diferente”*, además de que a todo ello se le adiciona la preocupación por acatar las disposiciones institucionales, donde *“hay muchos vacíos, que a nadie le explican, que uno tiene que andar preguntando”*. En suma, éste es un escenario que comparten mis compañeras, en el cual se han enfrentado a diversos proyectos, parte de la idea de que, para ser un buen docente, es necesario enfocarse en el solo transmitir conocimiento (OCDE, 2010), lo cual es de por sí complejo, por otra parte, resulta relevante que el Estado establece como necesaria la *“tarea pedagógica”*, aquella pensada en desarrollar situaciones de aprendizaje por lo que ha llegado a plantear lo siguiente:

A decir de algunos expertos, si no se transforma la cultura pedagógica, la Reforma Educativa (la del 2013) no rendirá los frutos que busca. De ahí que un factor clave del cambio sea la transformación de esta Pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual. Por tanto, será definitorio poner en marcha en las escuelas y las aulas los principios pedagógicos de este currículo, para favorecer la renovación de los ambientes de aprendizaje y que en las aulas se propicie un aprendizaje activo, situado, autorregulado, dirigido a metas, colaborativo y que facilite los procesos sociales de conocimiento y de construcción de significado. (SEP, 2017 p.40)

En el caso de mis compañeras, no solo se les demandan ciertos resultados, sino además evidencias, las cuales se les presentan como elementos burocráticos a los cuales han de prestar atención. Por otra parte, se puede señalar la cita anterior como una posible disparidad entre la formación de estas pedagogas con la visión que promueve el Estado respecto a lo pedagógico, porque éste último parte de una idea hasta cierto punto universalista de este saber y es preciso reconocer que no hay *“una Pedagogía”*, sino una multiplicidad de teorías sobre la misma, este contraste es, hasta cierto punto, obvio, porque mientras la dimensión institucional relaciona a la Pedagogía con el magisterio, la Universidad, no tiene por objetivo formar únicamente docentes (Pontón, 2002). Lo

anterior también se traduce como una situación que irrumpe en las preconcepciones de estas egresadas, y retomando la historia de Cinthia, ella expresó lo siguiente:

Creo que sí recuerdo que la directora me presentó con ellos, y... igual nadie la peló, o sea de verdad fue muy difícil, fue súper difícil, yo recuerdo que tampoco yo tenía un horario, ay no, yo no sé cómo pude, yo no sé porque nadie se acercó a decirme [...] no sé cómo sobreviví. (Rubio, E2020, p.5)

Este testimonio da cuenta, quizás, de estos vacíos que notó Montserrat, pues la cotidianidad misma, da cuenta de escenarios que no están del todo contemplados en una normatividad predeterminada, como por ejemplo: se podría pensar que la figura del directivo se encuentra ligada a una posición de autoridad, misma que para el estudiantado no implica lo mismo a lo que se pudiera esperar, en el caso de Cinthia se refleja en que, en aquel entonces, la directora la “*presentó con ellos, y... igual nadie la peló, o sea de verdad fue muy difícil*”. No obstante, hay una recurrencia en ambas circunstancias, la necesidad por el apoyo de otros docentes, que difícilmente se da en un contexto individualizado, pues mientras una compañera expresa “*hay muchos vacíos que uno tiene que andar preguntando, y ni siquiera preguntando uno se entera*”, la otra comentó: “*yo no sé cómo pude, yo no sé porque nadie se acercó a decirme*” lo cual resulta de antemano interesante, pues también hay un asunto que aún queda pendiente por dimensionar, éste nos refiere a la diversidad de perfiles que coexisten en un espacio escolar.

Lo anterior nos da cuenta de la importancia de esta diferencia que hay entre profesores, ya que mientras algunas de las colegas de mis compañeras ya estaban familiarizadas con una dinámica en el aula debido a que desde que estudiaron realizaron prácticas, para ellas esta dinámica no les es del todo familiar, de tal forma que hay escenarios en donde, al encontrarse con el estudiantado, sus saberes parecen no alcanzar, y tal fue el caso de Karina, quien al enfrentarse a sus primeras clases notó que:

...obviamente desconocía algunas cosas de cómo llevar a la práctica lo que te enseñan en las clases, Pedagogía es como más teórico digamos que lo que les enseñan a los maestros normalistas, entonces tienes que

buscar las estrategias para ir adaptándote de acuerdo a cómo se te vayan presentando las situaciones en tu grupo. (Karina, E2020, p.2)

Este planteamiento que nos señala Karina, donde hay una diferencia con lo “que les enseñan a los maestros normalistas” es de suma importancia, pues ésta también parece ser una problemática para el esquema que el Estado plantea y que no puede simplemente ignorar, pues al haber permitido el ingreso de otros perfiles distintos al normalista, obtuvo con ello una pluralidad que no es afín a los intereses de una mirada universalista, ello resulta intrigante, pues frente a esta ausencia de los rostros docentes que había advertido anteriormente, sus decisiones no han girado en torno al reconocimiento de estos, sino en su estandarización, gestando así una intencionalidad por unificar el perfil profesional de los profesores cuyo ejemplo se puede notar en los perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso (SEP, 2018), evaluación del desempeño (SEP, 2018a) y promoción (SEP, 2018b) tratando de mitigar esa diversidad con base en lineamientos. Incluso en sexenios anteriores, se planteó expofeso, intervenir en materia de educación superior, planteando argumentos como el siguiente: *“Para garantizar la correcta aplicación del currículo en el aula será entonces fundamental alinear la formación inicial de docentes, tanto para los alumnos de las escuelas normales como de otras instituciones de educación superior”* (SEP, 2017, p.42) este tipo acciones incluso suponen, además un intento forzado por incluir a todo el magisterio bajo un solo perfil.

Sin embargo, lo anterior, dentro de un contexto áulico, no desaparece la problemática que versa sobre la disparidad entre la formación del pedagogo y lo que «sucede en la escuela», pues si tomamos en cuenta que Karina *“desconocía algunas cosas de cómo llevar a la práctica lo que te enseñan en las clases, Pedagogía es como más teórico”*, me gustaría hacer énfasis en estas dos últimas palabras (más teórico), pues de antemano nos dice que la situación no se resuelve solamente con conocimiento, sino a la interacción a *“cómo se te vayan presentando las situaciones en tu grupo”*. Además, se puede contrastar lo que dijo mi compañera con el trabajo de Canedo, Reyes y Chicharro (2017) cuando al estudiar las miradas de los normalistas sobre su formación inicial encontraron testimonios como el siguiente:

A mí me faltaron estrategias. ¿Cómo hacer para que el alumno aprenda? Me faltó Pedagogía. Porque parece incongruente que, siendo la Normal, no tuvimos una sola clase que estuviera enfocada en Pedagogía. Hubo historia de la Pedagogía, pero no la Pedagogía como tal. (Canedo, Reyes y Chicharro, 2017, p.6)

En vista de lo anterior, cabe destacar que, aunque se tuviera una preparación “alineada” con los demás colegas, las problemáticas que suponen los contextos micro - sociales no pueden resolverse por reformas, pues estos no contemplan las complejidades que presenta la interacción entre «otros», a lo cual Skliar (2005) menciona que:

Las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos. He visto una sobre-valoración de las reformas al mismo tiempo que un cierto menosprecio por los movimientos sociales que deben estar en la base de los cambios educativos. (p.25)

Con relación a lo que me han relatado mis compañeras, no es pertinente menospreciar la relevancia que entrañan los movimientos sociales para el ejercicio del magisterio, ya que en la cotidianidad los saberes que poseen mis compañeras parecen no ser suficientes, pues a decir de Karina: *“tienes que buscar las estrategias para ir adaptándote de acuerdo a cómo se te vayan presentando las situaciones en tu grupo”*; Sin embargo, este tipo de escenarios no solamente se supeditan al contexto de mis compañeras por ser pedagogas, ya que para otros profesores se suscitan episodios semejantes, a lo cual se pueden citar estudios como el de Holland (2009) quien advierte que los docentes de nuevo ingreso necesitan involucrarse en la cultura educativa de la cual forman parte, por lo que se ven obligados a adquirir nuevos conocimientos y habilidades, dado a que los que ya poseían solo cumplen una función de supervivencia, en cuyo caso, Sandy se expresa, sobre estos primeros años, tal vez con un mayor énfasis:

Te enseñan a hacer planeaciones, te enseñan a trabajar hasta cierto sentido la parte educativa, pero ya cuando lo estas plasmando con personas reales dices: “¿y mi planeación dónde quedó? Esto no funciona” o no para

la edad con la que empecé, tal vez, y era así como que “bueno pues sé hacer un chorro de cosas pero no sé cómo se hacen” ¿no? y pues con los pequeños lo primero que me costó demasiado fue bajarme en el nivel, desde dónde enseñarles; comentaba de “a ver Piaget ven y dime cómo se aplican tus estadios” y están en este estadio, ya los ubico ¿qué actividades hago para desarrollarlo? (Castrejón, E2015, pp.1-2)

Si pensamos a la experiencia como *aquello* que nos acontece, no podemos dejar de lado su carácter revolucionario, el cual implica metamorfosis, ello se traduce como algo que no es “mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite” (Larrosa, 1998, p.326) puesto a que no se reduce a una acción sobre la exterioridad, sino que implica una relación con la alteridad que irrumpe no solo apareciendo ante nuestros ojos, sino cuestionando a ese nosotros, a ese mundo pre -construido desde el espacio universitario, señalando ausencias que nos llevan a decir “¿y mi planeación dónde quedó? Esto no funciona”, “¿qué actividades hago para desarrollarlo?”, “a ver Piaget ven y dime”, lo cual nos obliga al movimiento, lo que en los testimonios citados de Adriana, Cinthia, Karina, Montserrat y Sandy implicó resoluciones de búsqueda de estrategias y de investigación.

Quizás los primeros años de la docencia resulten ser los más complejos precisamente porque no solamente llegan como profesoras noveles a un escenario en el cual no habían interactuado; sino porque «alguien más» irrumpe frente a todas las construcciones que habían elaborado, y ese «otro», a diferencia de la idea formativa a la que estaban familiarizadas, no ostenta un ápice de su mismidad, es por tanto radicalmente otro, irreductible (Levinas, 2012; Derrida, 1999), por lo cual esta experiencia no puede pensarse como una búsqueda de lo “mismo en el otro”, sino como relaciones que no habían anticipado y que, por tanto, les acontecieron.

Pero si pensamos en una exterioridad que nos acontece, no solamente podemos reducirlo a un sujeto, pues también implica algo que es «otro que yo», algo que a priori no anticipábamos. En las historias de Cinthia y Montserrat, advertimos que; pese a que ellas dominaron los lineamientos, leyes y reformas, hubo una realidad institucionalizada a la cual ellas no estaban familiarizadas y no podían pasar por alto, pues a fin de cuentas

ésta se encuentra presente; tienen que observar sus demandas, no solo ellas sino todas mis compañeras, asimismo, ésta supone un contexto en donde tienen que trabajar con sus colegas, que hasta este punto aparecen solo en texto pero ¿Qué sucede en su cotidianidad?

Dicha situación pone sobre el tapete la importancia de los actores que comparten el espacio con mis compañeras, pues si bien el Estado puede regular las condiciones contractuales, entregables y otros aspectos, no configura toda la realidad social a la que se enfrentan mis compañeras, a todo ello, es importante destacar que, desde la particularidad de Adriana, fue el primer aspecto con el que se enfrentó, pues los contratadores de escuelas particulares fueron su primer obstáculo; mismo que dejó de cobrar relevancia a medida de que se fue incorporando en el sector público, y ya desde la perspectiva de Cinthia, no significó el mismo problema; sin embargo, de la misma manera que Karina, Luna, Montserrat y Sandy, se tuvieron que enfrentar a otros escenarios complejos, los cuales vale la pena escudriñar.

2.3 PRIMERAS IRRUPCIONES DESDE LA HOSTILIDAD.

2.3.1 Hospitalidad y hostilidad.

Desde el inicio de mi trabajo advertía varias elaboraciones que conciben a la práctica docente como un ejercicio referido al espacio áulico (De Lella, 1999), mientras que por práctica educativa se considera a aquella que se desarrolla en conjunto con los actores que conforman la comunidad escolar (García-Cabrero, Loredó, et. al. 2008), y considerando lo que comunicaban Cinthia, Karina y Sandy, noté que al menos en el salón de clases se les presentaron retos, los cuales pudieron haber contemplado más no dimensionado del todo, llegando a plantearse a sí mismas preguntas como: “¿y mi planeación dónde quedó?”, éstas nos dan cuenta de las complejidades que entraña la cotidianidad en el contexto al cual estaban ingresando; no obstante, al ponderar que ello solo involucra una parte de su situación como profesoras, queda pendiente pensar sobre

esta colectividad, de la cual, yo ya había identificado una diferencia con sus colegas debido a su proceder universitario.

Hasta el momento he señalado una problemática de índole laboral respecto al proceder universitario de mis compañeras, pues había atestiguado en casos como el de Adriana que éste había implicado una dificultad para encontrar trabajo “*porque era de la UNAM que era algo, bueno... aquí por donde yo vivo, como que no muy... En los colegios no me aceptaban*”; si bien este escenario nos remite al caso de la contratación en escuelas particulares, resulta plausible pensar si ¿este tipo de episodios suceden una vez que ellas ingresan al magisterio?, es importante considerar esta pregunta debido a que la diferencia entre pedagogos y normalistas (por poner un ejemplo), solo ha sido una circunstancia hipotética si solo se plantea en virtud de sus perfiles profesionales. En aras de tener cierta claridad al respecto, me parece necesario retomar la historia de Sandy, quien al ingresar a la secundaria sostuvo un pequeño diálogo con la subdirectora de aquella escuela, que rememora de la siguiente manera:

...a veces prefiero evitar decir en donde estudié ¿no? Porque sí está muy muy marcado los universitarios contra los normalistas, muchísimo, y es más como no sé si rencor, pero más como ese tipo de los normalistas hacia los universitarios de la UNAM, porque bueno también entran universitarios de particulares y así, y no es tanto, entonces no sé qué trauma tengan por ahí personal, pero sí ahí sí es marcado, incluso por ejemplo la subdirectora con la que estoy ahorita²² fue así como de “¿y de qué escuela vienes? ¿y en qué normal estudiaste?”- “no, no estudié en una normal, soy licenciada en Pedagogía”- “¿En qué escuela?” ve mis papeles, y bueno está el título de la UNAM ¿no? Y sí cierto pues... como rechazo. (Castrejón, E2015, pp.11-12).

Considero importante desmenuzar este testimonio desde el final para después dirigirnos hacia el principio, pues toda esta “experiencia” que Sandy trató de expresarnos con respecto a sus colegas comenzó con un suceso desencadenante, ya que dentro de

²² 2015 fue el año en que Sandy expresó este testimonio.

éste, ella se encontró con la subdirectora, quien de cierta manera ya la esperaba, pues de antemano había un lugar vacío, que era necesario “llenar”, es preciso recalcar que mi compañera apareció como aquella persona que arriba a la escuela en calidad de “peregrina”, alguien que no pertenecía a aquel espacio. Este episodio inició con una actitud cuasi - hospitalaria por parte de su autoridad, y yo la califico de esa manera al ponderar sus preguntas: “¿y de qué escuela vienes? ¿y en qué normal estudiaste?”, a las cuales se puede notar una inquietud por determinar la “idoneidad” de Sandy, para actuar en consecuencia. Pudiésemos fantasear sobre qué sucedería si ella se hubiera reservado su respuesta o incluso si resolvía a mentir; empero, al no desarrollarse cualquiera de estas dos opciones, es infructuoso suponer cuál sería su reacción, de cualquier manera, lo que sí sabemos es su “rechazo”.

Al reflexionar sobre lo anterior, me preguntaba sobre lo que hubiera implicado una hospitalidad por parte de la subdirectora de Sandy, y consideré que Derrida (2008) nos señala que:

La hospitalidad absoluta exige que yo abra mi casa [...] al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le dé lugar, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad (la entrada en un pacto) ni siquiera su nombre (Derrida, 2008, p.31).

Dicha «hospitalidad absoluta», se puede comparar con aquella que se da en el desierto, donde quien entra a la tienda de campaña no se encuentra con una puerta, se le da cabida, en esa apertura no se le imponen etiquetas, no hay prisa por “contenerlo”, a diferencia de una «hospitalidad condicionada», que busca hacer del extranjero sujeto de derecho, responsable ante el anfitrión (Derrida, 2008).

A este respecto, resulta complicado pensar siquiera en esta hospitalidad condicional, porque aunque podemos considerar la prisa de la subdirectora por ubicar el proceder de mi compañera, confiriéndole con ello una responsabilidad ante el contexto escolar, no se aprecia una apertura al menos parcial en la historia de Sandy, más bien a lo que nos enfrentamos es a un rechazo que se da a partir del reconocimiento de alguien que no es parte del grupo predilecto de dicha autoridad, pues ésta última comenta que al ver sus papeles: “y bueno está el título de la UNAM ¿no? Y sí cierto pues... como

rechazo”, ya que no es normalista, pues desde su percepción “*sí está muy muy marcado los universitarios contra los normalistas, muchísimo, y es más como no sé si rencor*”, actitud que no resultaría difícil de interpretar si consideramos que, en el contexto de las reformas educativas, este grupo de profesionistas se vio muy afectado (Cuevas, 2016). No obstante, soslayar este tipo de reacciones ante la presencia de Sandy a un solo desprecio hacia los pedagogos por ser una especie de esquirolas, pasaría por alto otras situaciones que están presentes en la historia de mis compañeras. En vista de ello, veo pertinente retomar la historia de Montserrat, ya que ella nos comparte lo que sucedió en su escuela, una vez que ingresó:

Bien, pues desde el principio.... Mmm...es muy notorio que no hay compañerismo, realmente me doy cuenta que... que hay mucho recelo dentro de... de la matrícula docente... bueno, como te decía desde la directora, no sé cuál fue su problema de que yo llegara; pero se notó que no le pareció. Desde el principio su pregunta fue “¿qué experiencia tienes?” y yo le dije “bueno, pues he dado clases en...” Bueno ¡soy pedagoga! o sea, no dije no dije soy bióloga, o sea, dije soy pedagoga y desde ahí fue como de que “pues yo esperaba una normalista” ¿no?[...] se nota que... que buscan personas que.. que sean perfectas como docentes y que tengan mucha experiencia [...] y te tienen como entre ceja y ceja viéndote a ver si sí cumples o si no cumples... (Vázquez, E2020, p.23)

Comencemos por ponderar la frase “*pues yo esperaba un normalista*” a la luz de la trayectoria de mis compañeras, pues nos coloca frente a la idea que a pesar de que ante los ojos del Estado ellas eran idóneas para la docencia, para sus autoridades su condición como egresadas de la licenciatura en Pedagogía las colocaba en un lugar susceptible de escrutinio, no importando que plantearan argumentos como: “*bueno, pues he dado clases en...Bueno ¡soy pedagoga!*”, pues no tenían el perfil esperado.

Me gustaría hacer una pausa para mirar hacia atrás un poco, pues me llama mucho la atención el argumento de Montserrat: “*¡soy pedagoga!*” pues su trayectoria hasta ese momento había involucrado experiencia en capacitación deportiva y en docencia a nivel bachillerato; sin embargo, tropezó de cierta manera con una situación que ya Sandy y

Cinthia nos habían descrito con anterioridad, pues mientras la primera, en sus palabras esperaba: *“transmitir mucho”* de lo que aprendió, la segunda decía: *“Me enamoré de la Pedagogía”*, en donde encontramos una seguridad sobre sí mismas, que tras enfrentarse con la exterioridad laboral, ésta irrumpió en sus historias en actitud inquisitoria, ya no era aquella situación que en palabras de Karina involucraba felicidad. Hasta este momento he expuesto escenarios adversos, en donde incluso sus conocimientos resultaron insuficientes, una vez que el «otro estudiante» les salió al encuentro, pero ¿qué estaba sucediendo cuando los docentes y las autoridades lo hicieron? Tal vez hasta este punto la idea de un «nosotras pedagogas» aún estaba latente, lo que no habían anticipado era qué implicaciones tendría no solo ser docentes noveles, sino también licenciadas egresadas de la UNAM.

Todo lo anterior me colocaba ante interrogantes que en su momento me llegaron a intrigar, pues pensando en la “desigualdad numérica” a la que se enfrentaban mis compañeras, y que, además, ésta les otorgaba el lugar de las “docentes noveles que también eran pedagogas”, reparé en que había un «nosotros» al cual ellas no pertenecían hasta ese momento, entonces resonaba con fuerza la pregunta: ¿por qué este encuentro se presentaba como antagónico? Y en consecuencia ¿por qué había necesidad por ubicar el proceder de ellas?

Reflexionando sobre estas dos preguntas, cabe resaltar que Leach (1967) menciona que: “Clasificamos a los hombres como si fueran especies distintas, y es entonces cuando tememos a los demás. Estamos solitarios y asustados porque el vecino es nuestro enemigo.” (p.64), dicho planteamiento nos lleva a pensar en la existencia de los «demás». En las historias de mis compañeras sus colegas pueden ser los externos, y ponderando lo que me comentaron, ellas también llegaron como extrañas a “irrupir” en los espacios escolares; en ambos casos, la situación inicial aparenta una aversión recíproca; luego entonces, habría que retornar a la historia de Sandy, en donde llegué a mencionar que su escenario no fue hospitalario, más bien fue adverso, como también lo atestiguó Montserrat, y se presentó así justamente por su condición de peregrinas, no compartían los mismos lenguajes que varios profesores, entre ellos los normalistas, pues conviene recordar que en una escuela coexisten perfiles diversos.

Es preciso mencionar que no pudiésemos pensar en hospitalidad si no estuvieran aquellos límites que dan cuenta de esa “inconmensurabilidad del otro”²³; sin embargo, es precisamente ésta la que complejiza el pensar en una «hospitalidad absoluta» dentro de un contexto escolar institucionalizado, ya que de antemano el docente novel ha de acatar las disposiciones oficiales, no pudiendo ejercer el magisterio libremente, lo que nos habla de un ingreso ya de por sí susceptible a condiciones, como también lo apreciamos en el caso de mis compañeras pues su labor tendrá que rendir resultados, puesto que en el caso de Sandy y de Montserrat se encuentra un “yo directivo, espero de ti docente”.

A este respecto, Derrida (2008) nos da pistas sobre una antinomia que versa en lo que concibe como «ley de la hospitalidad», ya que hay una ley que recibe al otro sin demandar condición alguna, siendo «incondicional o hiperbólica», mientras hay otras que tratan de regular la estancia del extranjero, y que por lo tanto son «leyes condicionales o condicionadas». No obstante, este filósofo advierte que para que esta ley incondicional hospitalaria sea efectiva, las segundas tienen que estar presentes, pues de otro modo:

Correría el riesgo de ser abstracta, utópica, ilusoria, y por lo tanto transformarse en su contrario. Para ser lo que es, la ley necesita así de las leyes que sin embargo la niegan, en todo caso la amenazan, a veces la corrompen o la pervierten. (Derrida, 2008, p.83).

Considerando al mencionado autor, esta dependencia contradictoria es necesaria y no caprichosa, teniendo en cuenta que estos escenarios son susceptibles del poder, en donde es preciso “garantizar lo propio” ante la llegada ilimitada del otro, y paralelamente, para que esa hospitalidad sea absoluta es preciso que éste llegue.

Pero ¿Qué sucede cuando se exagera esta preocupación por lo propio? En lo relatado por Sandy y Montserrat podemos observar que la actitud de sus autoridades no nos permite pensar en una hospitalidad alguna, sino justamente en lo contrario, una «hostilidad» hacia ellas por ser diferentes, y no solo eso, ya que éstas “*buscan personas que... que sean perfectas como docentes*”, por lo que su presencia puede resultar parasitaria o indeseable, y en dado caso, son consideradas como alguien que vulnera el

²³ Derrida (2008) advierte lo anterior como una paradoja, pues si el extranjero hablara nuestro idioma ¿podríamos hablar respecto a el de hospitalidad o asilo?

centro escolar; a decir de Montserrat: “te *tienen como entre ceja y ceja viéndote a ver si sí cumples o si no cumples*”.

En esto mismo encuentro una diferencia con la visión del Estado que me es relevante, ya que mientras para éste la ausencia de mis compañeras parecía estar latente, para sus autoridades su rostro no les es indiferente, y he ahí justamente el detalle, pues su relación será precisamente antagónica²⁴, esto resulta interesante pues:

Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro. El cierre no es más que una reacción a una primera apertura. Desde este punto de vista, la hospitalidad es primera. Decir que es primera significa que incluso antes de ser yo mismo y quien soy, *ipse*, es preciso que la irrupción del otro haya instaurado esa relación conmigo mismo. Dicho de otro modo, no puedo tener relación conmigo mismo, con mi “estar en casa”, más que en la medida en que la irrupción del otro ha precedido a mi propia *ipseidad*. (Derrida, 2001, p.35)

Por tanto, esta relación de hostilidad que mis compañeras mantuvieron en un inicio con sus autoridades nos coloca frente a un contraste que conviene tener en cuenta en lo que respecta a su trayecto, pues involucra un reconocimiento que deviene en una actitud adversa, pero a la vez correctiva, ya que la «diferencia» al dar cuenta de la presencia del otro como límite de la mismidad, coloca a las autoridades frente a un problema a resolver, ello se traduce en intentos por mitigar lo anómalo. Si bien para Derrida (2001) «la irrupción del otro» precede a la ipseidad, para Levinas (2012) es precisamente ésta la que nos cuestiona y arroja ante la auténtica experiencia; sin embargo, esta relación, dentro de un escenario antagónico, puede llevar a “soluciones” que traten de eliminar esta barrera “subordinando lo otro a lo mismo” (Levinas, 2001, p.214), ello se tradujo en acciones de escrutinio constante al trabajo de mis compañeras, intervención que no se abstiene de ser un tanto violenta, pues esta actitud hostil se encarna en el miedo que la presencia del otro representa para lo mismo.

²⁴ Derrida (2008) hace hincapié en que tanto las palabras extranjero y enemigo comparten la misma etimología en latín «hostis».

No obstante, si pensamos que esta hostilidad es el resultado de un reconocimiento hacia mis compañeras que engendró respuestas poco amigables o de rechazo, hay que tener en cuenta que esta reacción fue expresada por parte de sus autoridades, por lo cual es plausible preguntar ¿qué sucede con sus colegas profesores? Un pequeño anticipo nos lo han dado Montserrat y Sandy, ya que mientras la primera menciona que hay “*mucho recelo dentro de... de la matrícula docente*”, la segunda, con la intención de evitar cualquier conflicto expresó resoluciones como la siguiente: “*a veces prefiero evitar decir en donde estudié ¿no? Porque sí está muy muy marcado, los universitarios contra los normalistas*” evitando con ello presentarse como extranjera. Cabe destacar que; aunque ambos testimonios contienen elementos propedéuticos a este tema, es necesario hacer hincapié en que corresponden a los primeros episodios concernientes al ingreso y que esta situación puede no ser constante.

2.3.2 Hostilidad en contextos laborales.

Cuando escudriñé los documentos que contienen los Perfiles Parámetros e Indicadores advertí varias similitudes entre los documentos para evaluar el ingreso y el desempeño, una de ellas se encuentra en la quinta dimensión presente en ambos textos, ésta se ocupa de dar seguimiento a la participación y vinculación con la comunidad escolar (SEP, 2018a; 2018b): En los dos casos se advierte un interés de que el docente participe en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomente su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad, esto a su vez nos da cuenta de una intencionalidad de que cada centro escolar actúe de manera racional gestionando sus “recursos” para lograr los resultados esperados.

En vista de que esta quinta dimensionalidad enlaza a mis compañeras con la comunidad de la que son parte, no hay que desconocer la importancia de otros actores involucrados más allá del aula, que en este caso serían los padres de familia y la planta docente; sin embargo, la preocupación central se encuentra en el estudiantado a cargo de cada profesor, no denostando su participación en la escuela en virtud de la

implementación de los proyectos educativos. Por ende, los parámetros se pueden resumir de la siguiente manera (SEP, 2018a; 2018b):

1. Distinción de los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.
2. Reconocimiento de acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.
3. Reconocimiento de las características culturales y lingüísticas de la comunidad, y su vínculo con la práctica educativa.

Todo lo anterior generaba en mi un cierto escepticismo sobre la plausibilidad de esta propuesta en un escenario cotidiano, pues no me resultaba extraño pensar que tanto a mis compañeras como a sus colegas se les sitúa de antemano ante un contexto laboral que abstrae al magisterio de su escenario micro – social al considerar a la escuela como esta organización racional, a la cual me referí previamente. Si bien, desde los inicios de mi trabajo percibí la presencia de la «diferencia», cabe subrayar que ésta no se presenta en los documentos con la misma intensidad que en las interacciones de carácter social que se dan entre los sujetos, en este sentido, lo que me contaron Adriana, Montserrat y Sandy da cuenta de que el sistema no fue el único que no les fue propicio, sino también los directivos y dueños de los colegios particulares, y en estos presentaron actitudes hostiles, por tanto: ¿Qué sucedía entonces con los demás profesores? En este caso, Luna se une a esta discusión comentando lo siguiente:

Con mis compañeros, pues...creo que en su mayoría fue un trato respetuoso; aunque sí me pareció que ya en el ámbito laboral de repente hay como celos profesionales, en donde si empiezas a sobresalir pues no te va muy bien, y yo creo que en el ámbito laboral... siento según mi experiencia, veo que el que progresa o avanza laboralmente es el que sí obedece, el que sí sabe quedarse callado. (Luna, E2008, 2015, p4).

Al escuchar estas palabras, surgió una duda inicial, ¿El trato fue *respetuoso*? No es que me generara desconfianza lo que mencionó mi compañera, más bien me provocó desconcierto, pues Luna hizo una disección con respecto a la cotidianidad escolar, ya

que hasta cierto punto ésta presenta una dimensionalidad informal, pero también entraña otra formal, que Luna identificaría como el “*ámbito laboral*”, siendo este último el que generó conflicto con sus compañeros. Ponderando que en este último se desarrollan celos profesionales, podemos advertir que los esquemas que pretenden regular a la docencia se encuentran fundados en una lógica que “responde a una cosmovisión occidental que privilegia el individualismo, así como la utilización tecnológica de la naturaleza y el predominio de las leyes del mercado”. (Gándara, 2019, p.154); aunque paradójicamente ésta promueve un trabajo colegiado, desarrolla individuación, por lo que parece sensato plantear que este respeto está más bien cimentado en la distancia, misma que se difumina cuando lo que hace el «otro» perturba la «armonía de lo propio», ya que no hay que olvidar que el contexto de las reformas puso sobre la mesa la importancia de la rendición de cuentas como criterio fundamental para evaluar el desempeño del magisterio, ello nos coloca de nuevamente ante una hostilidad latente.

Si se piensa que la razón de este antagonismo estriba en este esquema centrado en el individuo, no hay que pasar por alto que éste se articula con un comportamiento meritocrático, pues hay que recordar que mi compañera dice: “*si empiezas a sobresalir pues no te va muy bien*”. Dicha tendencia hacia la competitividad es un rasgo que se gestó incluso desde las sociedades liberales y parece exacerbarse en los contextos educativos, un ejemplo de ello fueron los mecanismos de promoción adoptados por el Estado, durante el sexenio del entonces presidente Enrique Peña Nieto, cuya directriz estaba sustentada precisamente en la idea del “mérito” como mecanismo rector (SEP, 2018c) ello supone una situación paradójica, ya que:

De esta forma la conciliación de la tensión mérito e igualdad adquiere un mayor grado de complejidad: se propone instaurar una igualdad de resultados en ámbitos informados por la competitividad, por nuestro agón, que parece ser algo inherente al principio de igualdad de oportunidades. Esto es, trata de reconocer la virtualidad de la igualdad de resultados; aunque la idea dominante sigue siendo que en la sociedad liberal el meritorio debe ser justamente recompensado. (García, 2006, p.440)

Veo necesario reiterar que; aunque este modelo meritocrático, tiene sus raíces en estructuras que nos antecedieron en el tiempo, sus fantasmas parecen ser tangibles por mis compañeras, a la vez que no dejan de ser siniestros, pues cabe resaltar que en el testimonio se advierte que en aras de sobresalir parece imperioso ser silente. Los mecanismos desarrollados en el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto, parecían fomentar este comportamiento ya que, con el argumento de tener al profesorado mejor calificado para desempeñar funciones directivas (GOBIERNO FEDERAL, 2013b), esta situación se perfilaba a fomentar, entre otras cosas, a la formación continua del profesorado. En este sentido el extinto INEE (2018a) llegó a considerar, como fundamentales, las siguientes ideas:

- Establecer incentivos.
- Criterios de mérito para la promoción en la docencia.
- Programas de desarrollo del potencial de liderazgos.
- Focalizar las políticas y programas para diversificar la formación de los docentes.

En este caso, la dimensión formal aparece como generador de contiendas, y podemos encontrar ejemplos a este respecto como el de la «formación continua» ya que fue utilizada como criterio de promoción (SEP, 2018c), bajo esta lógica, ponía un acento en la temática del liderazgo, ello necesariamente remite a una estructura jerárquica en donde hay alguien que sobresale o aquel que obtiene un privilegio sobre el otro. Esto además de ser una excesiva apuesta del Estado por la capacitación del docente²⁵ (que argumentaba que su utilidad no se restringe solamente a la actualización, sino que es un mecanismo garante de la calidad del profesor) remarca esta tendencia que individualiza a los sujetos a la vez que impone una distancia, y quizás esto da cuenta de este “respeto hostil” entre colegas, que además demanda un comportamiento silente.

Estos escenarios laborales que colocan al magisterio en situaciones de corte individualista, no son nuevos ni tampoco exclusivos del contexto mexicano, sino que dan cuenta de una tendencia economicista que Hargreaves (1996) llegó a nombrarla como

²⁵ Estas conductas son compartidas por muchos gobiernos de América Latina, generando una hipertrofia de ésta que por cierto en sí misma no ha sido suficiente para dar respuesta a los problemas que se pretenden resolver (Terigi et. al, 2013)

“cultura del individualismo docente” en donde el profesor se encuentra solo, en su salón de clases, “tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado” (p.191) a la vez que tiene que mostrar resultados bajo el riesgo de ser censurado al socializarlos ante sus colegas, pues desde las lógicas competitivo – meritocráticas, cada profesor ha de mostrar lo que sabe, demostrar que es hasta cierto punto “experto” so pena de actuar desde una mirada totalizadora (Matus, 2004) que neutraliza a «el otro», incluso, a sus propios alumnos y colegas, desconociendo su carácter protagónico, tratando de evitar su aparición e irrupción que es enigmática para él (Levinas, 2015). Tras esto no es de sorprender que Luna considere que “*avanza el que se queda callado*”, pues no irrumpe con esta “armonía” amenazándola.

Frente a tal escenario, no pude evitarlo, ¿qué pasa cuando no optan por el silencio? ¿Su particularidad rompe con esta supuesta universalidad? En este caso, la historia de Cinthia aporta lo siguiente:

...es muy curioso porque más allá de que sean normalistas o pedagogas, o cualquier título que las maestras compañeras tengan, siempre hay un ego, y un egoísmo, y una envidia, o sea, difícilmente encuentras apoyo en las compañeras o encuentras pues... un compañerismo. Yo siempre que tengo la posibilidad de compartir con ellas, te lo juro, no es por nada, pero sí, sí me gusta mucho compartir mis ideas y todo; pero empezando por la directora pues siempre te van a subestimar porque tienes poca experiencia, porque no tienes voz ni voto, porque finalmente las necesidades de la escuela, las primordiales, son pues evitar que los niños se lastimen para evitar que los papás demanden, y pues la directora siempre se va a proteger y obviamente ella no va a avalar muchas de las veces actividades que rayen en el riesgo ¿no? Y pues desgraciadamente pues eso te quita a ti mucho ánimo y muchas posibilidades de llevar a cabo actividades de creatividad. (Rubio, E2006, pp.5-4)

Si anteriormente planteaba una competencia y también un distanciamiento, lo que me aconteció al ubicar esta recurrencia dentro de lo que expresaban mis compañeras implicó reflexionar también sobre la presencia de sus colegas con respecto a su propio

ejercicio y no restringirme solamente la irrupción de ellas con respecto al de los profesores con quienes comparten sus respectivos espacios escolares.

Cuando inicié este trayecto, resultaba esperanzador hallar puntos de encuentro entre los profesores, pues la idea de un saber de oficio que era compartido entre ellos (Mercado, 1991), planteaba una posibilidad de pensar al magisterio independientemente a los supuestos institucionales sobre el conocimiento docente; sin embargo, este ambiente centrado en la rendición de cuentas (Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves, 2015) conlleva a una exacerbada hostilidad, en donde el extranjero no tiene cabida; aunque éste ansíe asilo ya que: *“difícilmente encuentras apoyo en las compañeras o encuentras pues... un compañerismo.”*

Por ello, se puede pensar que la hostilidad que padecen los docentes entre sí no es totalmente independiente de la dimensionalidad burocrática que se cierne sobre la escuela, ya que la labor tanto de los docentes, como de los directores y otras autoridades se encuentra intrínsecamente unida a ella. Incluso he de confesar que “tras bambalinas” he intentado analizar esta temática sin que esta haga acto de presencia, pero de alguna manera u otra reaparece²⁶, por ello, podemos pensar en que la apertura hacia el otro es susceptible de limitaciones que provienen de estos esquemas normativos, puesto que independientemente a su condición como “residentes o extranjeros”, se encuentran bajo una estructura jurídica que aparece como una figura restrictiva. Desde un cristal individualizante, donde cada uno ha de responder por su propio trabajo, se puede justificar, al menos en parte, la hostilidad en la escuela, en el caso de los directivos es comprensible identificar que las limitantes hacia el trabajo de Cinthia nazcan por el afán de: *“evitar que los niños se lastimen para evitar que los papás demanden, y pues la directora siempre se va a proteger y obviamente ella no va a avalar muchas de las veces actividades que rayen en el riesgo”* debido a que si no fuera así, estarían desprotegiéndose a sí mismas.

Atestiguando lo anterior me es preciso mencionar que aunque lo institucional suponga un trabajo de los docentes con su comunidad, las prácticas escolares aparentan

²⁶ Cabe mencionar que este apartado lo inicié con la intencionalidad de comprender únicamente la circunstancia de mis compañeras frente a otros docentes.

otra situación, pues mis compañeras mencionan un egoísmo, recelo profesional, o incluso un trato despectivo no solo por ser pedagogas, sino por su falta de experiencia, Cinthia agrega lo siguiente: *“me gusta mucho compartir mis ideas y todo; pero empezando por la directora pues siempre te van a subestimar porque tienes poca experiencia, porque no tienes voz ni voto.”*

Si pensamos que las prácticas escolares refieren a una: “forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos (el magisterio), sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores” (Carr, 2002, p.17) no resulta sorprendente que el trabajo docente sea un ejercicio restringido incluso por la misma comunidad escolar. Ello se intensifica si ponderamos este ámbito jurídico que está cargado de universalismos y restricciones, las cuales se originan en el mismo contexto laboral. De esta manera, este comportamiento hostil en un inicio concuerda con una visión que quizás no considere posibilidad alguna con respecto al intercambio de saberes de oficio, pues el imaginario que se tiene sobre el magisterio refiere a un grupo conformado mayormente por profesionales normalistas, y en todo caso, la situación de mi compañera frente a sus colegas es inicialmente de exclusión, no solo por ser la extranjera, o la extraña sino también por ser inexperta, cuyos efectos se pueden advertir en lo que dice Cinthia: *“desgraciadamente pues eso te quita a ti mucho ánimo y muchas posibilidades de llevar a cabo actividades de creatividad”*

Aunque la perspectiva legislativa ha permitido a los pedagogos el ingreso en el ámbito docente, no sucede lo mismo con el uso social que supone esta práctica, ya que, desde la visión de muchas de sus colegas está restringida a un perfil profesional, marcándose así una notoria diferencia con tintes antagónicos y en un sentido similar, Karina nos relata lo siguiente:

A los pedagogos, dentro de las escuelas, no los quieren a la mayoría, y mucho menos a las que están... bueno a las escuelas que pertenecen a la SEP, no son como muy bien aceptados los pedagogos, sino en las escuelas privadas sí como que existe un mayor respeto para los pedagogos que en las escuelas públicas, ¿no?. (Karina, E2020, p.2)

En este caso, puedo hacer un entrecruce entre lo expresado por mis compañeras ya que mientras Karina identifica que en las *“escuelas que pertenecen a la SEP, no son como muy bien aceptados los pedagogos”* Sandy complementa esta aportación con lo siguiente: *“está muy muy marcado los universitarios contra los normalistas, muchísimo, y es más como no sé si rencor, pero más como ese tipo de los normalistas hacia los universitarios de la UNAM.”* Cabe considerar que, desde el ámbito legislativo, se ha pretendido que la escuela sea un espacio en donde haya igualdad de oportunidades, tanto en un sentido educativo, como laboral; no obstante desde el plano social, dicha pretensión la ha colocado en un lugar complejo ya que: dicho contexto introduce un verdadero cambio sobre el paradigma de la exclusión, ya que la paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades obedece a que sus ambiciones y su apertura hacen que ella misma se convierta en agente de exclusión” (Dubet, 2009 p. 98).

En este sentido, este primer encuentro como hostilidad, parece poner una problemática sobre la mesa ¿Es posible generar proyectos que generen cambios en las comunidades educativas en las cuales mis compañeras ejercen la docencia? Acciones como las de Sandy, en donde ella optó por una actitud de reserva para mencionar su procedencia dan cuenta de que el entorno docente no es del todo propicio para establecer una relación con la alteridad, pues esta se caracteriza por el “rostro”, cuya epifanía es “ética” (Levinas, 2012, p.213). Cabe agregar que la figura del otro, en este sentido, desborda la imagen “en mí, la idea en mí” (Quesada, 2011, p.398) lo que implica además una experiencia de sí frente al otro, y; sin embargo, es aquí donde aparece el ámbito legislativo, pues:

En el momento en que se objetivan ciertos aspectos de lo humano que se hace posible la manipulación técnica institucionalizada de los individuos. Y, a la inversa, es en el momento en que se despliegan sobre lo social un conjunto de prácticas institucionalizadas de manipulación de los individuos que se hace posible su objetivación "científica". (Larrosa, 1995, p.19)

Es importante no dejar de lado que la labor del profesor está en esta situación frente a los contextos formales, pues, por un lado, dentro del salón emergen ciertas

situaciones que lo desafían, en cuyo caso se encuentran escenarios como la indisciplina; sin embargo, al ser una práctica institucionalizada, ha de observar cierta normatividad para dirigirse frente al estudiantado.

En este sentido, pensar en la presencia del pedagogo dentro de la docencia, implica relaciones hostiles de silenciamiento, en cuyo caso es menester pensar escenarios que permitan matizar este episodio, pues también, hay situaciones donde se pueden desarrollar lazos fraternales con sus compañeros; ello no implica que su incursión no es del todo bienvenida por sus compañeros, que no son pedagogos; aunque invita a pensar en las metamorfosis que devienen de estas relaciones. Esto remite a:

No considerar las prácticas como espacio de posibilidades, entorno organizado u oportunidades favorables para el desarrollo de la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación, sino como mecanismos de producción de la experiencia de sí. Como dispositivos, en suma, en los que se constituye una vinculación entre unos dominios de atención (que dibujarían lo que es real de uno para sí mismo) y ciertas modalidades de problematización (que establecerían el modo como se establece la posición de uno respecto a sí mismo). (Larrosa, 1995, p.13)

En cuyo caso, dicha reserva que menciona Sandy, no implica sumisión absoluta, sino más bien una postura para poder entablar una relación no problemática, ello no exime a mis compañeras de construir significaciones alrededor de sí mismas.

A MANERA DE CIERRE DEL CAPÍTULO II

Aunque obvio, me parece necesario recordar que mi intencionalidad, a estas alturas, estriba sobre la metamorfosis de estas pedagogas en la docencia, por lo que este capítulo solo constituye un punto de inicio. La experiencia en este caso es algo que no podemos soslayar a sola reflexión de un docente frente a su práctica individual; ya que en tanto es algo que nos acontece abre la posibilidad de ponderar otras historias o lecturas que irrumpen nuestro camino, cuestionando, generando crisis, pero que

difícilmente podremos expresar o contener, salvo aquellas “colisiones” que los otros tengan con respecto a nosotros. En todo este capítulo pudimos atestiguar cómo el trayecto de mis compañeras hacia la docencia planteó escenarios que cada vez se iban complicando, y aunque tenían idea sobre la dificultad que entrañarían, lo cierto es que fueron panoramas que jamás anticiparon.

Todo lo anterior constituye entonces un episodio en que quedan plasmados esos testimonios de crisis frente a la adversidad; pero en tanto que aludimos a un trayecto, es menester reconocer que éste se encuentra siempre en movimiento. Por este motivo, en lo sucesivo advierto la necesidad de pensar a estas pedagogas ya como docentes; esto requiere, entre otras cosas, la recuperación de la práctica desde una mirada distinta a la institucional, y en este sentido, puedo retomar de Freire (2005) que toda práctica educativa implica la indagación del “qué pienso de mí mismo y de los otros” (p.19).

Pensar en la experiencia como “eso que me pasa” (Larrosa, 1998; 2009), requiere el reconocimiento de que “eso” deja huella (Larrosa, 2006), nos marca; sin embargo, no es algo innato o que se genere por acto de voluntad singular, requiere de exterioridad, pues “aquello” no soy yo, es otro, en todo este pasaje mis compañeras no solo son extrañas para sus colegas, ya que también esto sucede de manera inversa, una de sus virtudes es que hay un límite entre el “nosotros y los demás” porque éste nos da cuenta de lo mismo cual piedra que al chocar con otra genera un pequeño destello, en el caso de mis compañeras esta colisión desemboca en una experiencia sobre su propio ejercicio como profesoras, por tanto:

Llamaremos a eso el «principio de alteridad». O, también, el «principio de exterioridad». O, incluso, el «principio de alienación». Si le llamo «principio de exterioridad» es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia. Ese ex que es el mismo de ex/terior, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de ex/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. Si le llamo «principio de

alteridad» es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo.
(Larrosa, 2009, p.15).

Uno de los aspectos más relevantes que conciernen al trayecto de mis compañeras como docentes, refiere precisamente a la experiencia de aquella irrupción de lo externo en nuestras vidas, puesto a que si bien ésta nos remite a la idea de la metamorfosis, no implica formación, al menos no en el sentido que germinamos desde nuestros primeros días en la FES Aragón, pues esta última remite a la búsqueda de lo propio en lo extraño (UNAM, 2002); sin embargo, al leer una y otra vez lo que me decían ellas respecto de su estancia en el magisterio, no pude notar eso (lo propio en lo extraño), más bien encontré dos “fuerzas” que a menudo resultaban distantes, y es que en todo ello también hay que considerar la tradición académica que se encuentra presente en las escuelas en donde se reduce la idea del conocer a un situación entre el «yo y la cosa» sometiendo a lo circundante bajo el poderío del «yo», a lo que me surgió una duda que me inquieta aún ahora, pues ¿no será que este episodio es tan amargo porque la idea de la formación se ha positivizado a tal punto que la colisión con la irreductibilidad del otro es tan colosal que da cuenta de la futilidad de contener al otro en nuestro pensamiento? Aclaro que no estoy en condiciones de resolver esta pregunta como tampoco puedo determinar si es preciso realizarla, es ociosa o está mal formulada.

Lo que sí puedo advertir es que, a diferencia de Hegel, esta alteridad no implica síntesis (Levinas, 2012) sino reconocimiento de algo irreductible al yo, y por lo tanto remite a la relación, esto conlleva a reconocer que las voces del otro tienen un valor incalculable en tanto el “yo” establece vínculos con lo externo.

Es esta dinámica, que se establece entre lo mismo y el otro, la cual complica esta situación, pues como lo referí anteriormente, en la facultad se siembra la idea de que la relación con la alteridad implica una búsqueda de lo propio en lo extraño, de la fusión de horizontes, de la salida de un «nosotros» que se funde con los demás, sin considerar que no hay una traducción automática entre los dos universos simbólicos, asunto que en un escenario colonial se da por sentado, justamente por estructuras jurídicas sustentadas en un universalismo que tratan de pasar por alto las fronteras antes que

reconocerlas y generar así un diálogo fronterizo, que genere posibilidades de reconocimiento. (Collado, 2017)

Con respecto a estas experiencias, es menester reconocer que cualquier lectura que pase por alto la necesidad de leer las historias de los sujetos replicará este ejercicio universalista, identificado en las diversas propuestas educativas; aunque con supuestos diferentes, a decir de Santos (2007) “Hoy día vivimos en un escenario multicultural, en un lugar que constantemente apela a una hermenéutica de la sospecha frente a totalidades o universalismos que se presumen a sí mismos como tales” (p.22).

Esta lectura sobre la situación de las pedagogas frente a su colegas profesores, lejos de dar una solución al dilema, plantea la necesidad de reivindicación de la docencia no desde discursos ajenos a ésta, sino desde sus propios lenguajes, pues nos encontramos ante una clara fragmentación del tejido social por efecto de la sobrestimulación de políticas sustentadas en la rendición de cuentas y la meritocracia.

Por tanto, la necesidad de ir en pos de las voces de los otros para así tratar de rescatar sus experiencias, implica la posibilidad de repensar la labor del pedagogo como docente, no desde los documentos, sino desde sus voces. El lector, fácilmente advirtió en este escrito que hubo un momento en que desaparecieron, y esa es precisamente la problemática, se necesita más presencia de ellas, esto solo puede considerarse un inicio en el acto de escudriñar sus experiencias.

En cuyo caso, el magisterio no constituye un ámbito familiar para las pedagogas recién egresadas, mucho menos en un contexto estandarizado; sino más bien se les presenta como un otro, y manejar aquí esta idea, hace referencia a un «otro radical», algo que no es asimilable a uno mismo, no irreductible (Fernández-Guerrero, 2015). Esto tiene mucha trascendencia en el caso de la incursión de los pedagogos en este escenario, pues en el ámbito académico del cual proceden se plantean dibujos, ideas sobre lo externo, que se van difuminando a medida en que éste hace acto de presencia, esto involucra una “pérdida del mapa” desde el cual se habían elaborado construcciones prospectivas (Skliar, 2002). Más allá de plantear un estado de vulnerabilidad, demanda una acción por parte de los sujetos, lo que implica la construcción de nuevas

significaciones de su ejercicio docente, lo que abre nuevas posibilidades frente a su exterioridad.

Uno de los aspectos interesantes de ese trayecto en el ámbito laboral, es probablemente la perspectiva de sí mismo, es decir, verse como «otro», y en este contexto, se puede proponer la idea de experiencia como lo factible ante la imposibilidad de reducir al otro (Levinas; 2012)

Considerando que la experiencia se construye en la relación que se da frente a la alteridad, estas son dos categorías que se conjugan, pues mis compañeras no construirían significaciones si no hicieran frente a las complejidades que presenta el contexto de la docencia en educación básica, en este sentido, dentro de la estructura institucional hacen acto de presencia, no de un modo furtivo, sino cotidiano.

Larrosa (1998) advierte que, ni la opinión, ni tampoco la información son experiencias, es más, argumenta que son anti-experiencias, pues lo que provocan es que “nada nos pase”, al leer a la docencia, se pueden rescatar muchos documentos, pero hablar sobre las pedagogas de la FES Aragón requiere de implicación, pues como estudiante de posgrado, incluso, el tratar de desarrollar una escritura académica es una tarea complicada en tanto no hay implicación (Hernández, 2017)

En suma, pensar en experiencia desde esta perspectiva, me ha permitido elaborar una serie de consideraciones que se pueden sintetizar en tres aspectos primordiales:

- Experiencia implica reflexividad.
- Experiencia implica pasaje y pasión: Esto curiosamente involucra padecimiento, pero no en un sentido pasivo (Larrosa, 1998), sino de interpelación, pero también de interpretación y no desde el “yo” sino desde lo ajeno, frente a lo cual yo tengo que moverme, pero no como respuesta mecánica sino comprensivo – afectiva.
- Experiencia implica a la exterioridad: Pues ese “algo” incluye a alguien distinto, alguien que no soy yo, algo que no está determinado por mi voluntad, que no lo puedo reducir, demanda relación no síntesis, al involucrar un viaje de retorno, la pregunta sería ¿Yo sigo siendo yo?

Quisiera destacar este último aspecto de la experiencia, pues esta exterioridad no solo involucra la idea de «estar en contacto», sino también nos habla de la «irrupción» de ese algo o alguien distinto, éste se nos escapa a lo planeado, por lo que no puedo evitar mencionar que en muchos casos resulta ser enigmática (Levinas, 2005) y a la vez amarga.

Por otra parte, esta irrupción, a la luz de mis compañeras, no concluye con su incorporación a la labor docente, ya que; aunque los casos de Adriana y Cinthia destacan las complicaciones iniciales para poder ingresar en ese campo laboral al no ser normalistas. En todos los casos se pueden apreciar otras complicaciones que nacieron al momento de desempeñarse como profesoras, en muchos casos por su lugar de procedencia, apareciendo como las indeseables, aquellas a las que se excluye.

Ponderar a la «exclusión» dentro de un contexto educativo, también implica preguntar ¿qué tan pertinente resulta pensarla como una acción que sucede después de una apertura hacia el otro y no como ausencia de éste?, espero poder darme a entender en esta cuestión, ya que anteriormente planteaba la idea de una hostilidad que precedía a una consciencia de la presencia del extranjero, en la cual las ansias por proteger lo propio ante lo extraño se desbordaban ubicando la presencia como indeseable o parasitaria, generando aversión por mis compañeras; pero ¿esta determinación por “cerrarle las puertas al otro” no estaría siendo impulsada más por una representación más que por la apertura? En los testimonios de estas pedagogas constantemente me encontré, por parte de sus colegas, con una actitud que “a priori” determinaba su lugar como no idóneas para el magisterio y no como un juicio “a posteriori”.

A fin de cuentas, la idea que subyace a mi argumento encuentra sustento en que dentro de la facultad compartían un universo en común en donde eran libres, pues hasta cierto punto eran anfitrionas y no huéspedes; sin embargo, cuando su camino determinó que el momento de salir había llegado, este lugar tan especial que tenían se difuminó cual “estornudo en soledad” tan espontáneo, intenso, súbito e indiferente, pues no hubo alguien que reaccionara cortésmente ante tal suceso. Su lugar ahora como extranjeras daba cuenta de un mundo que jamás pudieron contener en el ámbito universitario pero que así lo habían creído, y ahora tenían que relacionarse con él, irrumpiendo en las

circunstancias de los demás puesto a que necesitaban un nuevo refugio que les resultara confortable encontrando exactamente lo opuesto, gestos de desaprobación que las orillaron a tomar el camino del anonimato ya que:

Las formas de narrar la alteridad son, al fin y al cabo, formas de traducción y representación que diluyen los conflictos y que delimitan los espacios por donde transitar con relativa calma. Pero si la cultura es [...] un territorio de diferencias que precisa de permanentes traducciones, el problema crucial es a quién (o quién) representa a quién, y a través de cuáles significados políticos. Por ello, resulta que la traducción y representación de los otros está atravesada por una búsqueda permanente de eufemismos, mejores (o peores) formas de dominar a la alteridad. Sin embargo, estas formas no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de esos otros. (Duschatzky y Skliar, p.189)

Si a final de cuentas, la irrupción de mis compañeras en el contexto escolar suscita hostilidad, es precisamente por su difuminación entre la representación que el otro tiene de ellas y viceversa, colocándose mutuamente en el lugar de «el otro» como fuente de todo mal. Esta situación se exagera en un contexto que laboralmente está marcado por el individualismo, y cabe reconocer que aunque los perfiles, parámetros e indicadores destacan la participación docente dentro de la comunidad escolar de la que forma parte, no lo hacen con la intencionalidad por generar espacios de encuentro e intercambio entre profesores para germinar «proyectos de cambio» ante la realidad que circunda a la escuela en cuestión, sino para alcanzar los objetivos plasmados en las propuestas institucionales; y en este caso, enarbolan la idea de que la «gestión»²⁷ es aquella acción racional para alcanzar tales finalidades.

²⁷ Considero preciso mencionar, que la mayor parte de las elaboraciones teóricas respecto a la gestión (como concepto general y no la educativa) emergen durante el siglo XX, en un contexto impregnado fuertemente por el capitalismo, en virtud de ello, se pueden encontrar visiones que la consideran como “un conjunto de reglas y métodos para llevar a cabo con la mayor eficacia un negocio o actividad empresarial” (Cruzata y Rodríguez, 2016, p.31). Otras voces, consideran que “es una función institucional global e integradora de las fuerzas que conforman una organización” (Restrepo, 2000 p.178) destacando así el protagonismo del liderazgo. En otro orden de ideas, la

En este orden de ideas, ponderar la temática de la Gestión dentro del plano educativo sugiere una diferencia sustancial que hay que atender, pues, en primer lugar, es necesario reconocer que no se limita a la dimensionalidad administrativa, ya que, al implicar a los procesos educativos, se podría decir que abarca también a una dimensionalidad social, laboral y pedagógica (Tedesco, 1999). Pozner (1995) por su parte, distingue la importancia de componentes como el pedagógico curricular, el organizacional – operativo, el administrativo financiero y el comunitario. Por otro lado, Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992) remarcan la importancia de la dimensión institucional, la administrativa, la pedagógica y comunitaria. De esta manera, y con ánimos de cerrar este capítulo, se encuentra latente la idea de un trabajo colectivo y democrático, que reconozca las diferencias, promoviendo así un dialogo entre los saberes del profesorado. Bajo este cristal, se supone que frente a los desafíos que surgen dentro del contexto escolar, el docente no se encuentra solo, y el trabajo colectivo ya no es un recurso, sino más bien una necesidad para “recuperar la seguridad, para no considerar los fracasos como resultantes únicamente de su responsabilidad personal y para renovar su motivación al abordar experiencias pedagógicas” (Dubet, 2006 p. 183).

Sin embargo, pensar sobre los escenarios hostiles a los que se enfrentaron mis compañeras suscitó una pregunta que es preciso tener en mente ¿Son posibles los proyectos “otros” que promuevan maneras alternas de pensar la escuela y relaciones de alteridad? Si bien durante este capítulo se generó esta inquietud, también se tiene que matizar, pues los hallazgos presentados hasta el momento nos refieren en mayor medida a sus colegas y sabemos de antemano que las interacciones cotidianas de los profesores no solamente se limitan a estos actores, incluso institucionalmente hablando no son los únicos sujetos que aparecen en los documentos oficiales como parte de realidad escolar. En vista de eso, todavía es muy temprano para tratar de contemplar una respuesta; aunque esto también nos hace una invitación, la de extender el análisis.

Precisamente, una de las inquietudes que a mi parecer está sobre el tintero, tiene que ver con el «rostro», pues cuando hablé de su ausencia quizás debí decir que “estaba

identifican como un proceso mediante el cual se obtiene, despliega o utiliza una variedad de recursos básicos para “apoyar los objetivos de la organización” (Ponjuán, 1998, p.55)

adecuado” ya que en los documentos oficiales pude apreciar una tendencia “universalizadora” que trata al magisterio como uniformidad, ello se traduce en que éste pasa a “ser anónimo por la gracia de un pensamiento igualitario y totalizador de luz-englobante, mistificado como ser que no brilla por cuenta propia” (Jaramillo y Aguirre, 2010, p.179). Esta problemática nos coloca también ante el poder que el ámbito institucional también ejerce sobre el «otro docente» y estas pedagogas, por lo que esta situación no es exclusiva de mis compañeras.

Hay que reconocer que entre profesores el anonimato es una cuestión que no se puede sortear con facilidad, pues de ser así no hubiera podido identificar escenarios de hostilidad de la manera en que lo hice, pero no puedo asegurar lo mismo con la comunidad que circunda a los centros escolares. Asimismo, si esta tendencia es universalizadora no es microsocia, o incluso nacional, ello explicaría la presencia de organismos internacionales en cuestiones como el ingreso, por lo que me parece claro que la dimensión institucional no se ha terminado de agotar.

Es preciso reconocer que la situación de mis compañeras en la docencia entraña a otros actores que también es preciso tomar en cuenta, además que no se puede desvincular del ámbito productivo tan fácilmente. Como consecuencia de todo lo anterior, se identifican retos e incluso se vislumbran conflictos, y al respecto de esta lectura contextual aparecen cuestiones que demandan precisión sobre lo relatado y una profundización sobre las complejidades que enfrentan en el campo, puesto que el ejercicio magisterial no se restringe al ingreso. Para no extenderme más, todo lo anterior me llevó a preguntarme ¿Cuáles han sido las experiencias de mis compañeras sobre su ejercicio docente en estos escenarios productivos?, por lo que me dirigiré a atender esta interrogante en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO III: LA EXPERIENCIA DE SER DOCENTE ANTE LA SUBALTERNIDAD

“La indiferencia actúa poderosamente en la historia. Actúa pasivamente, pero actúa.”

Antonio Gramsci

COMENTARIO PREELIMINAR

De niños algunos solemos tener dudas que cuando somos adultos parecen no importarnos, como ¿qué tan alto es arriba? ¿cuánto dura un rato?, quizás dejen de preocuparnos porque consideramos que son preguntas con una respuesta tan ambigua que simplemente las descartamos. Hay otras que, por el contrario, terminan floreciendo a tal punto que contamos ahora con una escala de medida o una referencia al menos, así tenemos sistemas como el anglosajón de unidades o el internacional de unidades, cuya relevancia resulta ser tan importante en varios aspectos cotidianos que nos cuesta mucho imaginar qué sería de nuestra vida sin ellos; pero a final de cuentas eso no cambia que dichas valoraciones no las encontramos en estado puro, son parámetros consensuados por especialistas para tener cierta certeza frente a nuestro mundo. Sin embargo, esta obsesión parece trasminarse a cuestiones de lo humano donde estas decisiones pueden ser arbitrarias al punto de que determinan las relaciones sociales bajo la premisa de que “es lo mejor”, pues siguiendo una filosofía del «punto cero»²⁸, están libres de cualquier interés secular (Castro-Gómez, 2005), legitimando así un discurso sobre lo que debe ser un docente en aras de un bien mayor. Como lo mencioné

²⁸ Con relación a esto se puede considerar una visión epistémica del centro-periferia en donde se encuentra la presencia de un “yo pensante” que por lo tanto determina a la exterioridad. Históricamente, este planteamiento despegó al plano de lo «universal» considerando como algo más allá del tiempo y del espacio, sustituyendo así el lugar privilegiado que ocupaba la divinidad por el “yo”, heredando de cierta forma un paradigma dualista que se fue cimentando desde el medioevo. En este caso se alude a un sujeto epistémico que no tiene sexualidad, ni género o raza, pero produce la verdad última debido a la ausencia de cualquier pasión terrenal, desde esta propuesta se le puede situar “en un «no lugar» y en un «no tiempo» que le posibilita hacer un reclamo más allá de todo límite espacio – temporal en la cartografía del poder mundial” (Grosfoguel, 2008, p.201), en otras palabras, tiene la autoridad para poder hablar en nombre de todos.

anteriormente, este tipo de pretensiones por parte del ámbito institucional colocan al magisterio frente a una relación de poder que bien vale la pena ponderar.

Paralelamente, si tuviera que identificar a título personal ¿qué fue lo que me llamó la atención al redactar el capítulo anterior? Diría que la excesiva dificultad que representó pensar al ejercicio docente lejos de una visión economicista, ya que si enfocamos la atención en el aula, nos encontramos con que tiene que realizar planeaciones, revisar trabajos, calificar, organizarse entre materias, entre muchas cosas más, y si bien en todas estas tareas intervienen factores que poco o nada tienen que ver con lo productivo, también es preciso reconocer que se encuentran obligados a rendir cuentas sobre su trabajo; por otro lado, si dirigimos la mirada hacia el trabajo con sus compañeros, resulta desconcertante que precisamente sea la lógica individualista la que permea de tal forma en las relaciones sociales al punto de fracturarlas. En todo ello, hay algo que me resulta más interesante: la irrupción del otro en la experiencia de mis compañeras, ella da cuenta de que estos escenarios no son universales, pues ante cualquier planeación hay un grupo que no permite que ésta salga al pie de la letra; frente a la dinámica de los profesores se manifiesta también como una apertura, que si bien precede a la hostilidad, se encuentra ahí como posibilidad, incluso este antagonismo pone “en jaque” a los intereses que buscan que la escuela trabaje como un sistema autorregulado que oriente eficazmente sus recursos hacia la consecución de un fin u objetivo.

No obstante, como lo mencioné al finalizar el capítulo anterior, hay muchos más actores en juego, y en vista de lo anterior, este capítulo nace de la inquietud sobre ¿Cuáles han sido las experiencias de mis compañeras sobre su ejercicio docente en estos escenarios productivos?

Hablar de la docencia en nuestros días remite al ámbito de la educación formal, y si bien mi intención en este capítulo ya no circunda a las reformas y disposiciones gubernamentales (o al menos eso procuro), sí pretende analizar la situación de mis compañeras desde el orden en el cual están inscritas, ya que en un contexto que demarca *crisis*, la incertidumbre sobre su ejercicio se hace más notable, o al menos eso parece dentro de esta contingencia sanitaria que nos acontece, que aunque parece haber

esperanza, no sabemos si algún día aparecerá una nueva cepa de un virus o de algún otro que nos coloque ante un escenario igual de adverso.

Creo que durante la emergencia sanitaria aquella “nostalgia de poder estar afuera” se presentó al menos una vez en nuestras mentes; sin embargo, vale la pena señalar que aquellos escenarios pre - pandémicos no eran tan amables para algunos de nosotros, pues asuntos como las desigualdades sociales, explotación laboral, precariedad, estaban (y están) a la orden del día. Frente a estas adversidades, y valiéndome de esta excusa, quisiera señalar un aspecto que nos acompañará en el transcurso de este capítulo, y es esta idea del profesor frente al “orden establecido”, el cual encarna diversas aristas de análisis, pues fin de cuentas, el magisterio no es una profesión liberal, sino más bien burocrática, esto la une con estructuras organizacionales instituidas, por lo que si pensamos en los sujetos que la ejercen, encontramos lecturas que argumentan que son sujetos al servicio del poder; aunque si nos acercamos a su circunstancia podemos matizar tal argumento, al menos un poco, porque esto no los exime de padecerlo.

Quizás a estas alturas parece muy aventurado lo que escribí; sin embargo, al revisar el capítulo anterior podemos observar que su historia se tuvo que articular con las disposiciones gubernamentales para poder estar en el magisterio; no obstante, entraron a un contexto que las puso a prueba²⁹, y que incluso ha tratado de determinar qué saberes necesitan para ejercer la docencia preocupándose en su formación universitaria (o al menos eso argumentaron en su momento), y si trasladamos esta situación al ámbito de los profesores normalistas, se pueden advertir incluso agresiones físicas ante sus disconformidades (por ejemplo, en escenarios donde, ante las manifestaciones de estos colectivos, se optó por la represión para dispersarlas).

Lo relevante en este sentido, es que todas esas acciones, aunque cuestionables, se han estructurado bajo la idea de que son las opciones más sensatas, y en algunos casos parece haber consenso, pero no por los docentes sino por grupos y organismos que ostentan el poder, en cuyo caso tenemos la presencia del Estado y los Organismos internacionales (por poner un ejemplo).

²⁹ Incluso habría que recordar que en el contexto de la Reforma de 2013 estaba propuesta la idea de evaluarlos durante un periodo de tiempo para determinar su permanencia.

Esta situación no es nueva, lleva su tiempo gestándose, incluso desde mi perspectiva he de señalar que hace 22 años, cuando ni siquiera pensaba en estar en la universidad y solo me preocupaba que llegara el sábado para no ir a la escuela, ya se discutía una característica de una de las facetas de ese orden: «el pensamiento único», concepto que gozaba de cierta popularidad en un contexto signado por el neoliberalismo, y en uno de los tantos espacios académicos que disertaban sobre el tema se argumentaba lo siguiente:

Estamos pues, en un momento en el que, aturcidos por la reproducción infinita de palabras novedosas, perplejos ante la atropellada sucesión de acontecimientos difíciles de explicar, indefensos por carecer de verdaderas preguntas, los hombres y mujeres de este fin de milenio somos testigos y víctimas del despliegue de una poderosa arma ideológica, al tiempo que se declara, entre otras muertes, la de las ideologías. (Concheiro, 1999, p.17)

Este texto que denunciaba la presencia de una «falsa conciencia» que enarbolaba a un orden como la única alternativa, me alcanzó años después en la licenciatura, y al discutirlo, nuevamente desde la academia, estaba presente la idea de que nos las tendríamos que ver con ese “orden”; sin embargo, no nos enfrentaríamos a una causa perdida, puesto que tendríamos las herramientas suficientes para poder repensar críticamente nuestro contexto y actuar en él. Ahora, en 2021, nos encontramos frente a una emergencia que nos mantiene frente a la incertidumbre de si este orden continuará o presentará una nueva faceta; no obstante, la inquietud sigue ahí

Pienso aprovechar esta oportunidad para precisar algunos aspectos que quedaron pendientes en el capítulo anterior, pues se puede argumentar que toda esta búsqueda, en la cual las voces de mis compañeras me han estado guiando, es microsocial; lo que me orilla a tratar éste y otros asuntos con cautela, porque a veces se presenta la tentación de pensar el acontecer social de manera diseccionada, es decir haciendo una escisión con respecto a lo macrosocial, en el caso de la docencia no podemos negar la injerencia de los proyectos llevados a cabo por el Estado, cuestión que traté de ilustrar en el capítulo anterior; aunque, como lo he señalado (eso creo) no es el único actor en cuestión, ya que

sus propuestas están articuladas con una visión que está sumergida en el pensamiento neoliberal, o al menos así se fueron construyendo a finales del siglo XX y lo que va de éste. Ello merece una atención más allá de la anécdota que enuncié previamente; pues esta temática no se encuentra exclusivamente en las preocupaciones plasmadas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (UNAM, 2002), sino que de una manera u otra esta lógica ha cruzado el trayecto de mis compañeras, interviniendo en su ingreso al magisterio, e incluso en su cotidianidad laboral, en consecuencia, considero que al menos debo dedicar unas cuantas líneas a este respecto; aunque quizás de manera muy general. Para proseguir, veo necesario ir desmenuzando algunos componentes necesarios para poder acercarnos a toda esta dinámica que subyace, de una forma u otra, a la cotidianidad de mis compañeras.

i.- Apuntes sobre el Estado

En primer lugar, es importante subrayar que cuando menciono al Estado, no solamente estoy reduciendo a éste al gobierno en turno, ya que, si reparamos en ello, a éste también lo componen la población y el territorio, sin dejar de lado a la soberanía como elemento sustancial del mismo. Este último aspecto es importante debido a que, al menos desde la perspectiva mexicana, “Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste” (GOBIERNO FEDERAL, 2021, p.50), lo que puede darnos una idea de una articulación Estado y sociedad, ya que se podría argumentar que entre los fines del primero se encuentra el procurar la satisfacción de los requerimientos y demandas de la segunda (González-Bonilla, 2014).

Con base en lo anterior, conviene evitar pensar al Estado y al gobierno como conceptos similares, a este respecto, hay que mencionar que, desde el derecho, algunos consideran que el primero alude a una “institución jurídica, persona moral, dotada de personalidad jurídica, en tanto que, el gobierno es el conjunto de órganos del Estado que ejercen las funciones en que se desarrolla el poder público” (Ramírez, 2000, p.53), en virtud de ello se puede inferir que tal visión no se restringe a una «democracia representativa». En este sentido, me permito poner sobre la mesa la relevancia de la

«forma de estado» ya que considero que nos otorgará mayor claridad al respecto, ésta en resumidas cuentas es “el modo o manera de ser de la institución estatal misma independientemente de cómo sea su gobierno” (Burgoa, 1993, p.367), bajo este esquema, un gobierno monárquico o uno republicano son «formas de gobierno» que pueden existir en una forma estatal (como lo es el Estado federal o el unitario) y de manera indistinta.

Lo anterior resulta relevante, porque al Estado se le suelen imputar características con cierta indiferencia, como si por defecto fuera de antemano capitalista, o parlamentario, por lo que es sensato hacer tales distinciones, pues en tanto es un constructo social, es indispensable tener en cuenta la historicidad que la circunda, y si en el caso mexicano se advierte que “es voluntad del pueblo constituirse en una República representativa, democrática y federal” (GOBIERNO FEDERAL, 2021, p.50) hay que ponderar los diversos factores adyacentes a la temporalidad en que éste se inscribe, y aunque la forma del mismo está estipulada en la Carta Magna, resulta sensato no tomarlo como un entidad inmóvil y universal.

Si pensamos que el pueblo es quien de antemano determinó la forma del Estado mexicano, no podemos desconocer la estrecha relación entre lo que sería el Estado y la sociedad, y pese a que el primero “es un ente autónomo que rige los destinos de una nación, de un buen número de ciudadanos, además de velar por la integridad y la independencia de un territorio” (González-Bonilla, 2014, p.169) ello no implica por “efecto automático” que sus acciones estén orientadas a generar programas sociales, o ser, por defecto, un Estado benefactor.

La anterior cuestión me resulta importante, pues en un contexto neoliberal, nos enfrentamos a una situación muy particular que no solamente implica a la sociedad en general sino a la docencia misma, puesto a que ello impacta, entre otros aspectos, a estrategias de administración y diseño de políticas respecto a la educación, ya que estas no se restringen a inquietudes nacionales, sino que también intervienen actores internacionales e intereses económicos, por mencionar algunos. En cuyo caso, hay que dimensionar estas intervenciones, ya que el análisis efectuado en el capítulo anterior se

restringió a identificar primordialmente a las acciones gubernamentales con respecto al magisterio, mas no a la lógica que las subyace.

En virtud de ello, me parece imprescindible hacer hincapié en los efectos que conllevó el tránsito del Estado Benefactor hacia el Neoliberal, pues fue justo por este motivo en el que anteriormente traté de enfatizar que, no es del todo pertinente dotar de características al Estado desconociendo la historicidad que lo circunda; aunque quizás me limitaré a considerar ciertas situaciones a grosso modo a fin de evitar extenderme hacia áreas que poco, o nada, tengan que ver con el magisterio y la circunstancia de mis compañeras, que es mi interés primordial.

ii.- El Estado Benefactor

Con lo anterior en mente, me gustaría partir de la idea que el Estado del Bienestar nació como una respuesta de la sociedad capitalista de inicios de siglo XX con respecto a los desajustes en la sociedad que se habían desencadenado dentro de un contexto signado por la crisis económica de 1929, pues hasta ese momento, la teoría liberal argumentaba que éste debía de ser pensado como un conglomerado de instituciones, conducidas por una organización racional, y cuya principal directiva era la de garantizar, la convivencia, libertad y seguridad; aunque absteniéndose de intervenir en materia económica (González, 1994), por lo que, bajo esta óptica, su función básicamente consistía en “facilitar las reglas y el marco en el que operan las fuerzas sociales, sin tomar ningún protagonismo en el cambio social, y a lo sumo responde a los problemas que genera la economía de mercado” (Picó, 1987, p.4).

Tras la mencionada crisis, se presentaron reformulaciones sustentadas en las teorías del economista británico John Maynard Keynes, las cuales sostenían, entre muchas otras propuestas, que el gasto del Estado juega un papel clave ante la inestabilidad económica, compensando así las fluctuaciones de la llamada demanda de inversión (Wonnacott y Wonnacott, 1992) ello implicaba que no solamente limitaran su acción a velar por el orden social sino a implementar reformas en materia económica, poniendo especial atención hacia las poblaciones más desfavorecidas, así:

La estrategia del Estado benefactor observaba, por tanto, dos vertientes: la primera, básicamente económica, era la aplicación de las recomendaciones keynesianas, que trataban de introducir medidas de planificación económica dentro de los límites del sistema capitalista; la segunda se orientaba a establecer políticas de protección social a los sectores menos favorecidos. (González, 1994, p.27)

En este tenor, hay que considerar que esta intervención económica se fundamentaba en atender a la «demanda efectiva» considerando que el empleo no aumentará a menos que haya un incremento en la inversión, así las cosas, el papel de los Estados tenía que ver con la administración de ésta dentro de dos vertientes, la fiscal y la monetaria, bajo la primera se supone que la reducción de los impuestos concernientes al ingreso estimula el consumo, por su parte la segunda vertiente implica un incremento en el «gasto público» (Villareal,1984). Esta última acción supuso un mayor apoyo hacia la sociedad en áreas como la salud, vivienda, empleo, educación, por mencionar algunas, y ello me resulta muy interesante porque bajo este contexto, la docencia adquirió una relación más estrecha con el Estado, considerando que otro aspecto relevante se basa en “el reconocimiento del papel formal de los sindicatos tanto en la negociación colectiva como en la formación de los planes públicos” (Offe, 1990, p.135) escenario que implicó, en su momento, una formalización de los gremios magisteriales.

No obstante, la relación del magisterio, como profesión, y el Estado mexicano, fue compleja, ya que como anteriormente se mencionó, estaba la necesidad de incrementar la plantilla docente en aras de atender el problema de la cobertura; pero paralelamente a esto surgieron inquietudes con respecto a salvaguardar los derechos laborales del profesorado, dando lugar a la conformación de distintos gremios que posteriormente se unificaron en un solo sindicato, el SNTE, el cual cruzó un camino sinuoso y polémico debido a su cercanía con el gobierno, además de algunas prácticas “dudosas”, y a decir de algunos fraudulentas, por parte de quienes estaban al frente, razón por la cual se levantó un órgano disidente el cual es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) (Hernández-Navarro, 2016). Si bien, mi intención no es profundizar

en estos conflictos, es de especial interés que, a la sombra del Estado Benefactor, se podía encontrar en el magisterio cierta certidumbre, al menos laboralmente hablando.

En vista de lo anterior, y considerando que esa certidumbre ya no está actuando con la misma fuerza actualmente, pienso replantear algo que ya había mencionado, la situación de mis compañeras remite a la aparición de otros actores “sobre el tablero”, cuya presencia me remite a ponderar la crisis del Estado Benefactor y la emergencia del neoliberal.

iii.- Tránsito hacia el Neoliberalismo.

Tratar el tránsito del Estado Benefactor hacia la propuesta neoliberal resulta ser una tarea complicada en términos expositivos, puesto a que se podría dar a entender que éste se dio de manera súbita y definitiva, cuando no ha sido así, menos aún en un contexto pandémico en donde la responsabilidad por la salud pública ha recaído sobre los Estados, y en el caso mexicano las cosas son difusas, pues de momento parecíamos retornar a éste, mientras que en otros instantes aparenta lo contrario, por lo que la incertidumbre aparece cual jinete cabalgando el caballo de la economía de manera presurosa.

Hay que reconocer que, en materia sociopolítica, el Estado Benefactor por un tiempo se reconoció como la alternativa capitalista a las propuestas de corte socialista; aunque que tal aseveración es un poco aventurada; pero por el momento prefiero dejar este tema en paréntesis a fin de retomarlo más adelante. Sin embargo, es preciso mencionar que éste entró en crisis dentro de la segunda mitad del siglo XX; entre los protagonistas de este episodio se encuentran las problemáticas que suscitó el gasto público, ya que algunos lo consideraban como la principal causa de la inflación (Cordera y Tello, 1981, pp.79-80), por su parte, el análisis marxista señalaba que éste tendía a exceder a los ingresos, pues “la ganancia descendía por las demandas salariales en un contexto de pleno empleo, los sindicatos eran fuertes y demandaban prestaciones sociales, etc” (González, 1994, p.29). Por su parte, una de las figuras más trascendentes

dentro de la lectura neoliberal, y crítico de Keynes, Milton Friedman (1980), mencionaba que la intervención del Estado había sido costosa desde el cristal económico, dado a que:

Las limitaciones impuestas sobre nuestra libertad económica amenazan con llevar a su fin dos siglos de progreso económico. La intervención ha sido también costosa en términos políticos. Ha limitado grandemente nuestra libertad humana” (p.64).

En este caso, el neoliberalismo emergió como una abierta crítica a las lecturas keynesianas que habían ido en contrasentido a las lecturas clásicas de la teoría económica; no obstante, hay quienes argumentan que encontró aceptación una vez que el Estado benefactor entró en crisis, puesto a que ya existía como ideología a fines de la década de 1940 y principios de la subsecuente (Rivero-Bottero, 2013).

Ello resulta curioso porque como lo había relatado previamente, bajo los planteamientos de Concheiro (1999), sugería la presencia de un pensamiento único desde el cual el neoliberalismo terminó erigiéndose a sí mismo como la única alternativa viable gracias otro suceso de alto impacto, éste fue el fin de la Guerra fría (Rivero-Bottero, 2013), el cual supuso un fuerte cuestionamiento a las posturas de índole marxista tras el desmembramiento de la entonces Unión Soviética, y en resumen significó una victoria ideológica cuyos ecos resonaron con la fuerza suficiente para “convencer a amplísimos sectores de las sociedades capitalistas —y a la casi totalidad de sus élites políticas” (Boron, 2007, p.2).

Bajo lógica de pensamiento, Stein (1985) argumenta que los efectos del pensamiento económico conservador eran eminentemente negativas, lo que suscitaba un llamado hacia menos gasto público, también un decremento en aspectos como los impuestos, déficit, expansión monetaria y regulación gubernamental, con base en ello, se puede decir que este tipo de ideas desembocaron, entre otras cosas, en una serie de acciones encaminadas a la privatización de ciertos sectores, pues la tendencia abocada hacia el bienestar había engendrado lo que algunos consideran como el «Estado empresario» (González, 1994) el cual administraba, entre otras cosas, servicios como los ferrocarriles, el sector energético, las telecomunicaciones, por mencionar algunas, acciones que se agudizaron en México de cara a los últimos años del siglo XX.

Si bien, muchas de las premisas que se formularon dentro del pensamiento neoliberal fueron en clara contraposición a las posturas adoptadas por los planteamientos keynesianos, hay que reconocer, que la aparición de organismos distintos a los Estados se dio en el marco de la «globalización», que, dicho sea de paso, su simbiosis con el neoliberalismo obtuvo una trascendencia notable (Ibáñez, 1998; Rivero-Bottero, 2013) y en consecuencia involucraba una mayor apertura hacia los escenarios internacionales.

Lo anterior me sirve como pretexto para compartir una propuesta en la que no pienso profundizar demasiado; aunque su relevancia me intrigó en su momento y no está por demás compartir dicha anécdota: Durante aquellos años en los que estaba estudiando la licenciatura, entre los pasillos se comentaba una obra que estaba más o menos en boga, ésta tenía un nombre llamativo “El imperio” escrita por Michael Hardt y Anthony Negri (2005), que si bien ya tenía unos años circulando en el mercado, sus planteamientos aún se discutían, incluso por algunos profesores; en ella, dichos autores se daban a la tarea de realizar un análisis a lo que identificaban como el «nuevo orden biopolítico» cuyo carácter es de índole mundial. Pese a lo sugerente del título, la idea que sustentaba sus tesis no giraba en torno a una figura única que sustentara el poder, ni tampoco remitía a una “teoría conspirativa de la globalización” (Hardt y Negri, 2005, p.15), más bien, se daba a la tarea de analizar a esa peculiar soberanía global compuesta por organismos nacionales y supranacionales bajo una lógica de mando.

Lo interesante de dicha lectura es la plausibilidad de estos apuntes que mencioné con respecto al pensamiento neoliberal, pues da cuenta de varios organismos de poder y no de uno solo, como lo sería el Estado, ello abona a la lectura del contexto de mis compañeras porque la redacción del capítulo anterior puede sugerir la idea de que los organismos internacionales hicieron acto de presencia en el ingreso de una manera discreta y que fue decisión última del Estado considerar las sugerencias de estos respecto de las políticas educativas a implementar, cuando la participación de organismos como la OCDE, el FMI o el Banco Mundial también va en un sentido directivo.

Ponderando lo anterior, es indispensable pensar que en la mayoría de las veces las propuestas internacionales giran en torno a la preponderancia de un pensamiento capitalista, bajo el cual las prioridades giran alrededor de ciertos factores e intereses

económicamente dominantes, en cuyo caso, estaríamos atestiguando una gestión racional que a la vez que se enfoca en salvaguardar y eficientizar estas condiciones, también se caracteriza por su tendencia hacia la generalización, ello se debe a la lógica macrosocial de sus propuestas. Bajo tales circunstancias, se encuentran aseveraciones que identifican que la simbiosis entre el neoliberalismo y la globalización abonó a una «cultura de la exclusión» (Ibisate, 1998; Rivero-Bottero, 2013).

Se puede decir que la presencia de los organismos internacionales de carácter economicista (como el Banco Mundial o el FMI) adquiere relevancia en el ámbito educativo ya que la hegemonía neoliberal se distingue por la conformidad de ciertos gobiernos mejor posicionados económicamente (Anderson, 2006); pero en vista, de que tal postura es de carácter excluyente, es necesario prestar atención a los matices, ello implica reconocer que los efectos de estas propuestas no son solo internacionales, sino que son especialmente regionales, en otras palabras, no podríamos decir que en países desarrollados los resultados son los mismos que de los que están en vías de desarrollo.

Es importante reconocer que si bien, la vuelta al libre mercado, la mayor apertura al ámbito internacional y la eliminación del Estado como agente económico, constituyeron las premisas del pensamiento neoliberal del Estado Benefactor (González, 1994), ello no se traducía como la eliminación de los Estados, incluso se anotaba que a mayor mercado, mayor Edo. (Kent, 1999, p.243), esto porque su presencia como agentes políticos juega un factor clave para implementar las reformas, como fue el caso de las educativas, incluso, hay quienes señalan que se necesita una especie de centralización del poder parlamentario, por el motivo ya mencionado; aunque a su vez, es necesaria la descentralización de la administración del sistema para operativizar las políticas en cuestión (Ornelas, 1997; Gorostiaga, 2008), y para fines de mi trabajo, tal fue el caso con respecto a mis compañeras.

Si partimos de la idea de que buena parte del pensamiento neoliberal se presenta como una antítesis de algunas premisas del Estado Benefactor, es necesario tener en cuenta que la educación constituye un aspecto clave, en concordancia con ello, la implementación de reformas para reestructurar a la misma, forma parte de esa agenda política. Ante ello, uno de los puntos que hay que destacar, es la «descentralización», de

la cual se puede decir que ha tenido sus entrecruces con la realidad magisterial, ya que se presentó a finales de siglo XX en México como una forma de eficientizar la gestión del sistema educativo, emergiendo de ella complejidades en el aspecto ocupacional, pues las condiciones laborales e incluso la cuestión salarial tiende a variar, paralelamente hablando, y bajo esta premisa, los sindicatos se veían forzados a reestructurarse, y por otro lado, no solamente se le confería mayor autoridad a las entidades locales, sino que tendrían mayor presencia grupos pertenecientes a la sociedad civil y la esfera pública (Gentili, Suárez, et. al, 2004).

Con respecto a la descentralización, podemos encontrar propuestas de organismos internacionales que nos revelan, al menos un poco, la lógica que subyace a esta línea de pensamiento, uno de los ejemplos a citar, está en lo que el Banco Mundial (1995) sostiene, pues parte de la noción de que ésta no solamente significa una eficiente gestión de recursos, sino que también demanda una mayor autonomía para las escuelas, además de que confiere a las comunidades locales cierta responsabilidad, involucrándolas en la toma de decisiones. Este tipo de planteamientos mantienen el supuesto de que dicho atributo supone una continuidad con respecto a los objetivos de las reformas en materia de educación, ya que, pese a que es necesario la intervención del gobierno en turno, las personas al frente, ya sea de una secretaría o de un ministerio, al fin y al cabo están desempeñando una función que solamente dura un periodo determinado, lo que hace que tanto los centros escolares, administrativos y docentes, también sean aquellos responsables de supervisar e instrumentar los proyectos educativos en consonancia con los particulares que circundan a las escuelas (Gentili, Suárez, et. al, 2004). Asimismo, se pretende que paulatinamente el financiamiento proceda de fuentes distintas al presupuesto federal, por lo que también promueve la posibilidad de privatizar la educación de carácter secundario (Banco Mundial, 1995).

Si bien la privatización del ámbito educativo es un tema que no se ha cristalizado en la realidad de mis compañeras, hay que reconocer que hay otras propuestas elaboradas, tanto por agentes internacionales como el mismo gobierno, que han generado polémicas, no solo en materia curricular, sino laboral. Así las cosas, se ha construido una retórica acerca de las necesidades de reformar el sistema educativo, cuyo

principal estandarte es la «calidad de la educación», la descentralización en este caso, solo constituye una línea de acción; ésta le ha conferido mayores responsabilidades al gremio docente, una de ellas nos refiere a que deben de ser profesionales comprometidos con su propia formación continua, de la cual he hablado en momentos anteriores; aunque, un apunte al margen de esta propuesta lo constituye la necesidad de que este saber no sea experiencial sino especializado (Gentili, Suárez, et. al, 2004) en este sentido, se requiere de una constante adaptación a la llamada sociedad informática y del conocimiento (Hargreaves, 1994; Street, 1998) por lo que frente a esta tendencia internacional, nos podemos explicar el por qué se ha dado tanto hincapié en el contexto mexicano a la evaluación del desempeño docente, de la cual, para no caer en reiteraciones, nos conduce a las problemáticas laborales, pues el debate, por momentos, ha transitado un sendero de conflictos de índole político, y en ellos el magisterio pareciera estar, como coloquialmente se dice, “en el ojo de huracán” así:

Bajo esta perspectiva, el trabajo docente viene siendo un terreno manipulado por los funcionarios gubernamentales y sindicales, reforzando la idea de que, o bien, la política educativa se implementa tal cual es diseñada desde oficinas ajenas al trabajo diario en las escuelas, o bien, la modernización educativa es obstaculizada por el poder de veto del SNTE como actor político y/o por las prácticas corporativas de los dirigentes sindicales, cuyo poder local se imagina desvirtuando la acción diaria de los profesores. (Street, 2008, p.60)

Así, me encontré con una dimensionalidad del trabajo docente que es preciso considerar: «la política», pues se advierte una constante tendencia para implementar reformas que ponen especial énfasis en el aspecto contractual como sinónimo de cambio de los panoramas educativos. Dicha situación me remite nuevamente a las transformaciones que subyacen a lógica neoliberal, pues en términos generales esta se ha caracterizado, por implementar mecanismos de contratación temporales, provocando así cierta precarización en el ámbito ocupacional. Además, ésta se destaca por la desaparición paulatina de los sindicatos, que defendían a los trabajadores dentro de la

esfera privada, subsistiendo mayormente aquellos que se han inscrito dentro del sector público (Fernández-Enguita, 2013), de tal manera que:

[...] la significativa movilización de recursos y estamentos públicos implicados en los procesos de reforma educativa de los países latinoamericanos, durante los años '90, han configurado nuevas regulaciones sobre la organización del trabajo y la carrera profesional de los docentes, las cuales han sido visualizadas por el sector, y sobre todo por sus entidades sindicales, como una amenaza a las conquistas y reivindicaciones alcanzadas durante los años inmediatamente anteriores (Gentili, Suárez, et. al., 2004, p.1255)

La importancia de reconocer el aspecto sindical dentro de este momento, nos ayuda a no caer en maniqueísmos, pues este organismo, como se mencionó anteriormente, cuenta con una serie de acciones políticas de naturaleza polémica, hay que recordar que la implementación de los concursos de oposición para el ingreso de nueva planta docente, fue gracias a las negociaciones entre el Estado y el SNTE, mismas que se cristalizaron con la Alianza por la Calidad de la Educación (SNTE-SEP, 2008), y que posteriormente su participación fue excluida debido a la intervención de organismos internacionales como la OCDE (2010), quienes formularon estas recomendaciones de sesgo neoliberal. Ello nos coloca en un escenario en el cual los sindicatos han jugado un papel de víctima – victimario, que ha afectado al magisterio, pues debido a estos conflictos ha caído en el descrédito, pues devenido de estas luchas de poder, comúnmente se llega a considerar que son agentes resistentes al cambio, pues bajo la opinión pública su quehacer debería centrarse en lo educativo, pasando por alto los aspectos social cultural y político que también están involucrados en su labor (Street, 2008).

La relevancia de este último apunte es esencial para la siguiente parte de la historia de mis compañeras, y a propósito, fue una lección difícil de asimilar para mi persona, pues comúnmente se reduce al ejercicio docente a cuestiones que giran alrededor de la cuestión disciplinar o de la instrumentación del currículum; la teoría pedagógica, la didáctica o las prácticas educativas y escolares, etc. considerándolos como si fueran

elementos neutros desprovistos de toda carga socio-política. Por ello, puedo decir que cuando se habla de experiencia, también las consecuencias de estos conflictos (y los conflictos mismos) son algo que nos pasa, y que de igual manera dan cuenta de otras irrupciones del otro en la historia de estas pedagogas.

Otro aspecto importante, que resalta de todo lo anterior es que, si bien sus interacciones con los demás docentes, de inicio, se caracterizan por situaciones de hostilidad, es vital destacar la posibilidad de que las propuestas proclives al individualismo y al mérito como criterios diferenciadores (Street, 2008) abonen a esta tensión, lo que en un escenario poco amigable dificulta el “identificar los límites y posibilidades de confrontación de los actores, sus potenciales aliados y adversarios” (Gentili, Suárez, et. al. 2004, p.1255).

En este tenor, habría que pensar en el «conflicto social» no solamente como un fenómeno que fragmenta la colectividad, sino que dentro de éste se encuentra latente la posibilidad del encuentro entre sujetos frente a un malestar común, pues éste no es posible sin la presencia de sujetos organizados (Gentili, 2004). Aunque esto último, también implica reconocer que, en el caso del magisterio, éste no se limita a los docentes, los sindicatos y el gobierno, ya que en este contexto la presencia de la sociedad civil y la esfera pública son importantes.

Regresando un poco a la intencionalidad que orbita a la descentralización, cabe recordar que ésta trata de involucrar a la comunidad en la toma de decisiones escolares, incluso, también se propone que intervenga en el financiamiento de la misma (Gorostiaga, 2008). Esta peculiaridad, también encuentra matices en contextos neoliberales, pues para empezar se manejan agentes como la «sociedad civil», la cual, conceptualmente hablando queda desprovista de toda aquella discusión elaborada por las diversas tradiciones de la filosofía política, para considerarla, operativamente hablando, como si fuera socia de las políticas de desarrollo, que en cuyo caso se encarga de vigilar su ejecución y de recibir fondos (Rabotnikof, 1999), frente a lo cual es posible distinguir una clara reducción de éstas a las funciones de las ONG's (Olvera-Rivera, 2002), haciendo distinción entre ellas y la esfera pública. No obstante, ambas intervienen en lo educativo dentro de esta propuesta, la segunda en términos más locales, mientras

que la primera ocupándose de la eficacia de las acciones a implementar por parte del Estado, como es el caso de la ONG “Mexicanos primero” que abiertamente ha intervenido en las últimas reformas educativas, especialmente con las políticas de ingreso y seguimiento a la trayectoria docente (Navarro, 2013). Si bien las interacciones de los profesores con estas organizaciones no gubernamentales son escasas dentro de su cotidianidad, su labor frente a la comunidad juega un papel importante y complejo, pues ha de desarrollar su convivencia con un descrédito de la opinión pública a costas.

He de manifestar que toda esta sección nació como una construcción a posteriori, pues fue resultado de retroalimentaciones sobre lo que expresaron mis compañeras sobre su entorno, además de que también surgió como aquella necesidad de vincular esta problemática con el momento anterior. Sin embargo, la considero necesaria para comprender algunos elementos que se avecinan en estas historias, así como los que expondré a continuación.

iv.- Otros elementos a considerar.

De antemano, un planteamiento que de una u otra manera nos hará compañía es el de «hegemonía», pues no supone una imposición a secas, sino que implica coerción y consenso, pues para que sea considerada como una «capacidad de guiar» involucrará entonces “dirección política, intelectual y moral” (Gramsci, 1981, p.25), de ahí que Gramsci (2007), considere que toda relación hegemónica es en esencia un “rapport pedagógico” (p.56) y no educativo (o activo) pues no implica asimilación de la cultura por parte de las generaciones jóvenes en el sentido durkheimniano de la educación (Durkheim, 1973), pues concierne a toda la sociedad, no concentrándose por tanto, en el espacio escolar.

Cabe agregar que en todo ello los intelectuales se distribuyen en dos jerarquías, aquellos que están en la cúspide en tanto generan ciencia, y los que se encuentran en un nivel bajo en tanto solo son divulgadores, situación que imita a la estructura militar en tanto hay un oficial superior y otro subalterno (Gramsci, 2007) escenario que nos dejaría

pensando con respecto al rol del docente en educación básica respecto al orden establecido.

Por ello, un planteamiento que conviene tomar en cuenta, es que a estas alturas mis compañeras son docentes, ya no se encuentran en ese episodio de transición a la docencia en donde se observaron roces por su procedencia; sin embargo, cabe precisar que todos estos sucesos son un precedente en sus historias que es importante tomar en consideración; no obstante, cabe aclarar que pensar en la experiencia nos conlleva a escenarios en donde el movimiento se encuentra siempre presente, incluso las disposiciones institucionales dan cuenta de ello, pues se han modificado con el transcurso del tiempo, por ello no conviene restringir el acto de ejercer la docencia a los episodios circundantes a su ingreso, sino que hay que profundizar sobre las vicisitudes que hasta el momento han atestiguado, ello no desdibuja el escenario formal, puesto a que está siempre presente de un modo o de otro.

En este sentido, me encuentro que a nivel macro su presencia es hasta cierto punto desconocida e indiferente por parte de la esfera institucional, no se vislumbra una atención particular a mis colegas por ser pedagogas. Incluso en la bibliografía disponible hay un cierto desconocimiento con respecto al proceder de los egresados de la FES Aragón, dando por sentado que los conocimientos de los profesores estriban, en específico, en la labor magisterial. En relación con este tema, encontré que incluso en instituciones como el extinto INEE, se desconocía que, en nuestra facultad, se forman sujetos que pueden desempeñarse en la docencia, visualizaban que dentro de la UNAM solo hay dos entidades dedicadas a ello: “Ciudad Universitaria y FES Acatlán” (Medrano y Ramos, 2019, p.45)

A fin de cuentas, a la institución poco o nada le interesa el proceder de mis compañeras, sino que sean capaces de responder a sus disposiciones, esto no se limita a que el profesor rinda cuentas o resultados, sino que tenga y/o desarrolle conocimientos para ejercer eficazmente “su función”, pasando por alto las complejidades particulares que circundan a la cotidianidad de mis compañeras, pues se encuentra ante la imposibilidad de contener a nivel propositivo, las complejidades que entrañan las esferas micro sociales bajo su mirada, no así a nivel administrativo, ya que hay actores de los

que dispone para, en cierta forma monitorear y regular el funcionamiento de las escuelas, y en palabras de Cinthia:

[...] la SEP no es un alguien ¿no?, somos todos los que trabajamos ahí, y la verdad es que si pudiese representarse en alguien la SEP, así como dios en el papa, la SEP pues en mi supervisora o... o en el jefe de la dirección operativa. (Rubio, E2020, p.25)

En cuyo caso aparecen en la experiencia de mis compañeras incursiones de las autoridades en su ejercicio, igualmente otros docentes, pero al pensar en lo que menciona ella, la palabra *todos* implica a otros sujetos, incluso más allá de los que reciben un salario, no por nada la bibliografía especializada, nos da cuenta de que a la pérdida de fuerza por parte del SNTE, apareció una tercera silla:

...ocupada por diversas organizaciones de la sociedad civil, organizaciones de orden ciudadano, empresarios, entre otras, para “auditar”, metafóricamente hablando, las metas alcanzadas en el sector educativo público. Estas iniciativas surgieron a partir del sexenio 2006-2012, en tiempos de un gobierno panista en México. (Mercado, 2017, p.102)

Por ello, hablar incluso sobre la implementación de un proyecto educativo, coloca al docente frente a otros actores que supervisan su ejercicio; sin embargo, como lo comenté previamente, es poco usual pensar en la presencia de sujetos como los empresarios o las ONG's dentro de una escuela singularmente hablando, pero, a nivel micro - social una buena parte de estos grupos no magisteriales, lo constituyen los padres de familia, quienes están al pendiente de su interacción con el estudiantado en el aula.

Una de las situaciones que devienen de esta consideración, apunta a reconocer que la situación de mis compañeras como docentes ante estos grupos, no se establece en los mismos términos sociales que con sus compañeros y autoridades, puesto que para estos últimos ocupa el lugar de un colega, mientras que para los grupos no magisteriales es un trabajador, quien, por cierto, está al servicio del Estado.

Pensar a mis compañeras desde ese cristal, suscita una lectura que desde lo institucional bien vale la pena considerar ¿Qué es eso que les “acontece” a los profesores frente a este escenario?

Tomando distancia de lo que enuncian las políticas educativas, mi mirada se preocupó por la docencia frente a la sociedad; sin embargo, el punto de partida resultó ser el mismo: El institucional. Si bien ya se había identificado, que el nexo del magisterio con el Estado es muy estrecho (Ducoing, 2013), hablando del caso de la educación básica, éste la regula de formas diversas, desde las disposiciones de cada proyecto educativo, hasta su salario; por ello, el énfasis que se trata de exponer aquí oscila entre la delgada línea que existe entre el trabajo y el ejercicio de la profesión docente, puesto que:

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros profesionistas, esto es, que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos claros de ingreso a la profesión y tiene un cuerpo de conocimientos propios. La sociología de las profesiones establece otros elementos característicos de una profesión como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, así como la existencia de mecanismos para autorizar a los que pueden ejercer la profesión y determinar los que no la pueden ejercer. Ciertamente que estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada profesión docente (Díaz e Inclán, 2001, p.19).

Y es en este punto, que resulta necesario matizar que, si bien el trabajo magisterial se encuentra bajo el constante examen de su papel frente al éxito de un proyecto educativo, también es “sometido a juicio” por otros ámbitos de la sociedad, para los cuales mis compañeras, no son especialistas, sino trabajadoras, por ello, conviene no dejar de lado el nivel en el cual ejercen, que es un nivel elemental, y no superior, lo que otorga un contraste muy importante con respecto a otros profesores quienes pueden ser considerados como especialistas, que es el caso específico de los docentes universitarios.

Reflexionando sobre lo anterior, me di cuenta de que todos mis esfuerzos regresaban al mismo punto de partida: El profesor frente a la Institución, pero desde otras

dinámicas que bien vale la pena recuperar a la luz de las historias que me compartieron mis compañeras.

Conviene no dejar de lado, que, desde esta arista, las diversas propuestas educativas, estriban sobre lo que debe de ser la educación, las políticas elaboradas al respecto han regulado las condiciones laborales de la docencia; sin embargo, aunque manejan la idea del trabajo en la comunidad, pareciera ser que quien es mayormente responsable es el profesor.

Por ello no puedo dejar de lado considerar a mis compañeras con respecto a este escenario que las coloca como trabajadoras del Estado (o subalternas de éste), y en virtud de esto, este apartado se encuentra dividido en tres partes, ya que la primera parte tiene por intención explorar sobre la experiencia de mis compañeras con respecto a esta “realidad”, para posteriormente reflexionar sobre las relaciones que devienen de esta dinámica, para finalizar, analizaré esta situación adversa y las posibilidades de acción con respecto a la experiencia de mis compañeras.

3.1 LA “IRRUPCIÓN” DE LA SUBALTERNIDAD.

Cuando entramos a cualquier trabajo quizás nos anticipemos a que nos podemos encontrar ante escenarios que no pudieran ser los más amigables para desenvolvemos como profesionales, ya sea por el ambiente social que nos circunda o la dinámica productiva que la caracteriza y comúnmente se llega a pensar en que al pasar del tiempo se va adquiriendo cierta fluidez para desempeñar nuestras labores; aún con todo esto, no hay que dejar de lado las marcas que estos episodios van causando en nosotros mismos, de esta manera, me gustaría recapitular junto a Cinthia, que son situaciones que se esperan, pero *“no es lo mismo esperarlas que vivirlas”* (Rubio, E2015, p.6), y de la misma manera, en un episodio inicial, Montserrat llegó a compartirme vivencias similares; aunque agregó un matiz importante que es prudente rescatar:

...ahí fue en donde se fueron mis expectativas, donde ya no existía yo, o ¿qué opinaba la pedagoga?, ¿o cuáles eran sus sugerencias?, ¿cuál

era su visión?, o sea ya no, ya no existía eso, o sea ya nada más era “tienes que hacer esto y ya”. (Vázquez, E2015, pp.2-3)

Y es que precisamente, cuando me refiero a la experiencia como «aquello que nos pasa», está en constante juego el pronombre “nos” que siempre coloca los reflectores sobre nuestras vidas, por esto mismo, el interés que aquí planteo no refiere a una situación que poco a poco se va convirtiendo en una rutina, o de aquel recuerdo que ahora nos sirve para ejercer un trabajo en particular, la problemática estriba en dónde están, no en lo que tienen que realizar, pues desde este planteamiento me encuentro con que Monserrat subraya: *“ya no existía eso, o sea ya nada más era ‘tienes que hacer esto y ya’ ”*

El caso del ejercicio magisterial entraña diversos matices que no me permiten asegurar que mis compañeras han rutinizado su propio ejercicio como profesoras, además de que tampoco me es posible desconocer los malestares por los que han transitado; a nivel personal, me gustaría decir que las situaciones adversas como la hostilidad hacia ellas por ser pedagogas, son situaciones que quedaron de alguna manera encapsuladas en ese complicado episodio inicial que representó su ingreso en la docencia, asimismo, me encantaría relatar, a estas alturas, pasajes en los cuales yo diera cuenta sobre el cómo ellas han adquirido cierta maestría sobre su propio quehacer; sin embargo, tras haber retomado contacto después de años, considero prioritario hacer hincapié en que hay otras adversidades en el trayecto de ellas, una de las más significativas tiene que ver precisamente con que, independientemente del tipo de escuela en la cual ejerzan, ya sea tanto pública como privada, dentro del contexto mexicano estos espacios han de observar las disposiciones del Estado, pues se encuentran reguladas por la SEP, secretaría que en las últimas décadas ha dado especial prioridad a las recomendaciones de los organismos internacionales.

En vista de lo anterior, y pese a que pueda obviarse este señalamiento, conviene tener en cuenta que cuando se habla de la relación docente – SEP, se puede aludir a un ejercicio que se ha construido a la par de los intereses del gobierno en cuestión, por esa misma razón se le ha identificado como una profesión de Estado (Pontón, 2002), quien además ha proyectado sus intereses en los planes de estudio de las escuelas normales.

Si bien, ya en reiteradas ocasiones he señalado que por esta misma razón la situación de mis compañeras es particular, dado a su proceder universitario, también me gustaría señalar que su incursión como profesoras se ha desarrollado en un contexto difuso, el cual por momentos ha permitido discutir la pertinencia de considerar a los docentes como profesionales de Estado, en primer lugar, porque su condición no es la misma que las de otras profesiones que sí entran en este rubro, como aquellas de carácter militar, y en segundo, por la precarización de su estabilidad laboral, fruto de las distintas reformas de tinte neoliberal, formuladas durante el siglo XXI (Alaníz, 2018).

Si bien el anterior apunte resulta difuso, lo que en realidad deseo señalar es que a final de cuentas me he encontrado con un “común denominador” por parte de esta arista institucional, que estriba sobre la regulación y/o administración por parte del Estado, misma que ha estado vigente pese a que ha tenido distintas disposiciones dependiendo del sexenio gubernamental en el que se ha desarrollado el magisterio.

Con esta intencionalidad en mente, me es preciso retomar lo que me compartieron 5 años después a ese encuentro, y siguiendo el hilo que empecé a establecer en el capítulo anterior, me parece sensato partir desde lo que ellas me mencionaron poco antes de la emergencia sanitaria causada por la Covid-19. A este respecto, iniciaré con lo que Montserrat me llegó a comentar sobre lo que implica trabajar para la institución:

Ay [Suspiro] pues...ok bueno sí hay muchas cosas que hablar de toda esta situación de lo que es estar dentro de la SEP. Primero, antes que otra cosa, desde hace ya algunos meses me di cuenta que al entrar a la SEP le vendí mi alma al diablo este...Realmente la SEP prácticamente dicta por mí quién soy, cómo soy, que tengo que hacer, cómo tengo que comportarme, cómo tengo que actuar dentro de la institu... ¡no solamente dentro de la institución educativa, sino también fuera de ella!. (Vázquez, E2020, p.9)

Quien me lee advertirá que, después de ese lapso considerable de tiempo, esa poca importancia que lo laboral le daba a la voz de Montserrat, dentro del ejercicio docente avanzó un escaño más, ahora dictando lo que debe de hacer, pasando de la indiferencia al dominio. He de precisar que en el momento en que ella suspiró, pude

anticipar un poco que lo que iba atestiguar no sería un episodio grato; aunque lo que no me esperaba, era la frase *“le vendí mi alma al diablo”* que creo que resume en pocas líneas ese sentir ante los intereses institucionales, donde no solo el quehacer docente trasciende al espacio escolar, sino también las disposiciones. Estoy consciente que desde este punto se me puede cuestionar, pues podría demeritarse eso a solo una opinión, pero vuelvo a remarcar este espacio transcurrido entre el 2015 y el 2020, tal panorama da cuenta de una historia que no es absolutamente singular, aclaro, sino que encuentra su entrecruce con la de Cinthia, pues en un inicio ella me compartió lo siguiente:

El brinco a la SEP fue deprimente para mí porque tuve que tratarme de adaptar, primero yo como ser, vivirlo, a esas nuevas condiciones de trabajo, de control, y casi casi de esclavitud hacia un reglamento y un control.
(Rubio, E2015, p.3)

La historia de Montserrat y Cinthia hasta el momento del ingreso compartían un rasgo en común, pues ellas no ingresaron directamente en la docencia, sino que fue después de varias incomodidades con el área laboral en la que se desenvolvían; empero, es menester remarcar la diferencia cronológica en que ellas se convirtieron en profesoras al servicio de la SEP y que, pese a ello, se encuentran estas *“condiciones de trabajo, de control, y casi casi de esclavitud”*; esta misma situación, me obliga a reconocer el tiempo en que Cinthia ha sido docente, por lo que no es de poca importancia citar lo que ella me compartió en un encuentro posterior:

Pero pues para mí en ese sentido trabajar con la SEP ha sido lo que tampoco me imagine. Para mí la SEP es como algo... ay no sé, como algo despersonalizado, [...] lo veo como algo que... ay, no sé si estoy exagerando, pero algo que es casi equivalente al enemigo, o sea, es como... alguien que te está vigilando, te está viendo tus fallas, está viendo de qué manera darte más trabajo, de qué manera exigirte más, por el mismo... sueldo ¿no? (Rubio, E2020, p.25)

Es así que mientras Montserrat relata que para ella la SEP es *“el diablo”*, para Cinthia es el *“enemigo”* que por cierto pasa a ser ese «patrón» que *“te está vigilando, te*

está viendo tus fallas, está viendo de qué manera darte más trabajo”, y el usar ese calificativo responde a reconocer el sueldo como un elemento clave, pues es menester que el contexto en el cual se inscribe la labor del profesor es, sin duda alguna, capitalista; no obstante, al seguir ponderando y profundizando sobre este aspecto se advierte una relación no solo de superioridad, sino de dominio.

Reflexionando sobre todo ello, tanto la estrecha relación con el Estado, las versiones reducidas del trabajo a la sola precepción de un salario, y esquemas de dominación y control sobre el yo, me permitieron considerar al magisterio, desde esta arista, como una práctica subalterna. Ello implica reconocer la herencia teórica que ésta posee precisamente en los trabajos de Gramsci (2007), ya que en estos se identificaba que en la relación de los Intelectuales (incluidos los divulgadores) con el Estado se pueden vislumbrar estas relaciones de subalternidad desde las cuales los sujetos son puestos a disposición de un sistema que trata de reproducirse a sí mismo; dicha circunstancia va más allá de un dominio desde el ámbito del salario, sino desde un plano ideológico y cultural, no representa solo relaciones de explotación, sino que pretende que los sujetos involucrados en esta dinámica se encuentren, hasta cierto grado, conformes con éste.

Examinando esta relación entre este aporte y lo que narran mis compañeras, se puede pensar que la docencia al estar regulada por el Estado, se presenta como un área laboral que cuenta con una estructura predeterminada, cuyos intereses son independientes, o tal vez indiferentes, al perfil del profesional aragonés, es decir, dentro del magisterio se maneja un cierto sentido de universalización, que se ocupa más sobre lo que los profesores deben de ser capaces de realizar, que lo que los sujetos pueden desarrollar en tanto son pedagogos.

Lo anterior puede traducirse en que no hay un interés específico en lo que cada profesor sabe o puede llevar a cabo en la escuela, más bien hay una pretensión por estandarizar los perfiles docentes para garantizar el logro de los fines impulsados por las diversas administraciones gubernamentales (Martínez, 2019), lo cual apoya el argumento de Montserrat, desde el cual expresa que ya no existía ella dentro del sistema educativo, lo cual le llevó a la conclusión de que había vendido su alma a la SEP, así mismo, desde

la óptica de Cinthia, que en un inicio se planteó la idea de adaptarse a esa estructura de control, y posteriormente con el paso de los años concluir que se encuentra adscrita a una institución despersonalizada. ¿Son las únicas historias que apoyan este planteamiento?

Para continuar con ello, debo hacer una acotación, ya que mencioné que las escuelas privadas y las públicas comparten su situación con respecto a las disposiciones del Estado, puesto que ambas siguen aspectos como los planes y programas de estudio, por mencionar algunas; asimismo creo que es importante hacer hincapié en las diferencias que éstas poseen en cuanto a su gestión y forma de trabajo, ello es un elemento a tomar en cuenta en las historias de Adriana, Luna y Karina, quienes decidieron ingresar al sector público, y con respecto a ello, esta última compañera, nos relata un desencuentro que tuvo cuando transitó de una escuela a otra, pasando de un escenario privado, cuya contratación estaba condicionada a intereses particulares a otra que se encuentra bajo la completa rectoría de la SEP, y desde el contexto de la emergencia sanitaria que nos circunda, menciona lo siguiente:

La verdad ha sido una decepción, estoy decepcionada del sistema educativo, esperaba como que en las escuelas públicas te permitieran hacer mucho más por los alumnos y dejar de lado estos límites que se establecen en una escuela privada [...] en la escuela pública pues te das cuenta que el mismo sistema va absorbiendo a los maestros, entonces los maestros van haciendo solo lo que la escuela te permita, sólo lo que el sistema educativo te permita, hay muchos maestros que siguen tal cual los lineamientos, de hecho en la escuela en la que estoy ahorita, hay una maestra que es así, de que “yo no voy a hacer esto porque el lineamiento no lo dice” “Pero maestra es que podemos hacer tal cosa por los niños para su... para mejorar su aprendizaje” “No, porque el lineamiento no lo dice, no lo voy a hacer” [...] entonces el propio sistema los va como absorbiendo, ya no están haciendo cosas en beneficio de los alumnos un beneficio de sus prácticas docentes, sino sólo lo hacen “porque tengo que cumplir”, porque si no lo hago “pues

no recibo esa remuneración económica” Entonces es una decepción entrar a una escuela pública y que sucedan estas cosas. (Karina, E2020, p.13)

Conviene tener en cuenta que el factor del ingreso económico está presente como uno de los motivos por los cuales mis compañeras permanecen trabajando para la SEP, pues en un contexto signado por la precariedad, el poder contar con un pago se convierte en un asunto de relativa importancia; esto no excluye que mis compañeras tienen mayores intereses dentro del ejercicio docente, pues cabe recordar que Karina ingresó a la educación pública con la esperanza de poder tener mayores posibilidades de acción con respecto al aprendizaje del estudiantado, encontrándose con lo contrario, un mayor control sobre sus acciones como profesora, llegando a sentirse “*decepcionada del sistema educativo*”, esperando que le “*permitieran hacer mucho más por los alumnos y dejar de lado estos límites que se establecen en una escuela privada*”.

Pensando en esta situación, este posicionamiento desde el cual mis compañeras manifiestan su disconformidad hacia esa postura de dominio por parte de la SEP, nos coloca ante una cara de la subalternidad que es preciso matizar, ya que, si nos regresamos a los planteamientos de Gramsci (2000), podemos encontrar que ésta no implica un absoluto sometimiento al modo de producción capitalista, sino que se encuentra latente un sentimiento de insurrección por parte de los que se encuentran en la condición de subalterno, en cuyo caso, el mencionado autor advierte que: “sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, aun cuando se rebelan e insurgen: solo la victoria «permanente» quiebra, y no inmediatamente, la subordinación. En realidad, incluso cuando aparecen triunfantes, los grupos subalternos solo están en estado de defensa alarmada.” (p.182)

Es preciso reconocer que, esta circunstancia frente al magisterio aparece como un episodio de quiebre en la historia de mis compañeras, no solamente para sus aspiraciones, sino como un imperativo para replantear de su propio quehacer como profesoras, en el caso de Cinthia, en sus inicios lo interpretó como una necesidad de adaptarse, mientras que en el de Karina implica, la necesidad de buscar espacios para actuar con el otro en aras de no ser absorbida por el mismo sistema, como ella aprecia que sucede en el caso de algunos colegas suyos; pese a lo anterior, no se puede

asegurar que esa adversidad se vea sorteada del todo por las decisiones de mis compañeras, ya que sigue apareciendo dentro de sus historias.

Además de todo lo anterior, veo expectativas de parte de mis compañeras por desarrollar sus saberes dentro de su labor; sin embargo, estas son subyugadas por las disposiciones institucionales, en cuyo caso, los testimonios de Cinthia, Karina y Montserrat nos sirven de ejemplo; por otra parte, ello me permite reconsiderar un nuevo entrecruce con la docencia y la subalternidad, puesto a que se observa que desde la postura decolonial, ésta “se constituye en una condición que imposibilita el reconocimiento de saberes otros” (Martínez, 2019, p.14) en cuyo caso esta situación no se limita a escenarios meramente ocupacionales.

Esta circunstancia de menosprecio y subyugación hacia mis compañeras también resalta que esta subalternidad se inscribe en la «colonialidad del poder» que, desde el trabajo, el Estado y la producción del conocimiento se construyó una articulación que vinculó a estos tres aspectos, dando como resultado, una estratificación social que se funda en la idea de cima – base, o mejor dicho dominador – colonizado (Quijano, 1999; Walsh, 2007), cuya situación no es ajena a la docencia puesto a que se encuentra bajo una estructura jerárquica construida desde el Estado la cual, entre otras cosas tiene la funcionalidad de supervisar su quehacer.

Al encontrarme frente a declaraciones como “*te das cuenta que el mismo sistema va absorbiendo a los maestros*”, “*es como... alguien que te está vigilando*”, y finalmente “*dicta por mí quien soy*”, no puedo desconocer que esta subalternidad se restringe a solo a los saberes de mis compañeras, o a sus trabajos, sino que se extiende a ellas mismas, ello plantea una complejidad de orden ontológico, que a su vez evoca la problemática de la diferenciación o de clasificación, y en la que al sujeto se le otorga “un lugar en el sistema”.

Desarrollando esta idea, la institución educativa reproduce un sentido cartesiano del ser, fundado en la idea del «cogito ergo sum» (pienso luego existo), en donde se configura un sentido individualista traducido como una óptica centro-periferia, puesto que el “ego cogito” entraña la idea de lo externo como “extensión”, y por lo tanto alude a una supremacía fundamentada mayormente en el pensamiento; empero paradójicamente

aparece el “ego conquiro” (Dusel, 1994;1996) aquel dominador, aquel que arrasa con la población, que no conoce, y que domina con violencia, que impone su sistema de pensamiento, el cual se difunde en lugares como la escuela, ahí, el magisterio no es un amo, sino sirviente, un subalterno, pues su direccionalidad parece estar condicionada por un orden supremo a él, operando bajo una lógica indolente, pues, desde esta lógica productiva no importa: “¿qué opinaba la pedagoga?, ¿o cuáles eran sus sugerencias?, ¿cuál era su visión?” sino el tener que “hacer eso y ya”, esto plantea un orden dentro de las escuelas al cual es complejo mostrar una actitud de insurrección a diferencia de relaciones construidas exclusivamente en términos de explotación, y por lo tanto, en aras de sobrevivir mis compañeras tienen que adaptarse “a esas nuevas condiciones de trabajo, de control”.

Por otro lado, queda una pregunta en el aire, pues ¿Qué es lo que me permite aseverar que los saberes de mis compañeras son también subyugados?, me gustaría en este caso continuar con la historia de Cinthia, quien como vimos, trató de adaptarse frente a un escenario adverso que le resultó, en sus inicios francamente desagradable:

Tú miras y el salón tiene un aspecto sombrío, deprimente, con bancas y mesas con picos, con filos. La naturaleza del niño es jugar, o sea, es descubrirse e implementar en su propio ser seguridad, personalidad en base al juego, y en la SEP todo entra a un lugar de control ¡tan cruel! Que fue un golpe para mí muy fuerte cambiar de un salón de psicomotricidad donde hay cojines, áreas para aventarse, áreas para brincar, donde se vale gritar donde se vale a reírse, contar un cuento cuando yo quiera. (Rubio, E2015, p.2).

Quisiera detenerme en la frase: “Tú miras y el salón tiene un aspecto sombrío, deprimente, con bancas y mesas con picos, con filos”, esa situación plantea un claro desacuerdo, en cuyo caso, no hay que dejar de pensar que la subalternidad implica la existencia de disconformidades; aunque, cabe agregar que desembocan una disonancia con las expectativas, y es aquí que habría que considerar a la visión particular sobre la infancia que Cinthia posee que va acorde con las construcciones elaboradas desde el ámbito universitario y su experiencia misma en otros lugares distintos al aula.

A raíz de lo anterior, no se pueden dar por sentadas aquellas visiones que conciben al profesor como un intelectual, ya sea orgánico, crítico o transformador para algunos (Giroux, 1989), o para algunos otros, como una nueva clase que no es “sirvienta” sino que también cuenta con sus propios intereses (Gouldner, 1995), puesto a que, si las consideramos desde un nivel macrosocial, estas ideas son plausibles; pero pensando en las historias de cada profesor desde un contexto microsociales, podemos encontrar muchos matices en todas estas consideraciones, pues en primera instancia, el hablar sobre la docencia no implica las mismas circunstancias para todos, no es lo mismo hablar sobre este quehacer en un contexto universitario que uno de nivel básico, pues ante la sociedad no gozan del mismo estatus y tampoco son las mismas experiencias, ya que les acontecen cosas distintas, y este acontecer también involucra a “otros otros”.

En este orden de ideas, al reflexionar sobre lo que expresó Cinthia cuando mencionó *“en la SEP todo entra a un lugar de control ¡tan cruel! que fue un golpe para mí muy fuerte cambiar de un salón de psicomotricidad”* el reflector apunta, de nueva cuenta, a una subalternidad que coloca a los profesores en un lugar del «no saber» (Suárez, 2009) y no desde la lectura de un intelectual orgánico. Desde la postura decolonial, también se encuentra la «colonialidad del saber» como categoría de análisis dentro de este escenario que implica al cuerpo magisterial como subordinado, ya que ésta nació al momento en que los conocimientos de los pueblos ajenos al europeo fueron desplazados, además de que la visión eurocéntrica se estableció como “la perspectiva por excelencia” debido a los criterios epistemológicos de validación construidos bajo la lógica del “hombre occidental” (Quijano, 1999). Ello implica, en el caso de la docencia en nivel básico, la imposición de una subjetividad dominante frente a otra, lo cual se clarifica con la historia de Luna:

*-Mencionas que las pruebas que aprendiste a hacer no te convencieron ¿eso fue teóricamente hablando o ya en tu práctica? -
[Pregunté]*

[Respuesta] Yo creo que, en la práctica, no me convencieron porque tal vez en una escuela no son funcionales para mí porque no tienes uno, dos o tres personas con las que vas a estar interactuando, son más, pues no

puedes estar trabajando, así como pruebas y pruebas, aparte de eso como que no te dan muchas veces el espacio y sí, requieres tiempo y requieres otro tipo de cosas que pues en la escuela no te van a dar. (Luna, E2015, p.5)

Resulta importante el subrayar que sus saberes adquiridos en el espacio universitario fueron discriminados al enunciar que: *“en la práctica, no me convencieron porque tal vez en una escuela no son funcionales para mí...”* Por ello, considerar a la colonialidad y más aún a la del saber, no remite a una visión pretérita que da cuenta de una dominación que ya se efectuó, sino de una condición que se encuentra presente en la realidad capitalista, de manera que “se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15), y no es que se esté exentando al saber universitario de cualquier rasgo eurocéntrico (pues la temática gira en torno a pruebas psicopedagógicas), sino que se hace hincapié en la funcionalidad como criterio de discriminación ante las necesidades que presenta el trabajo docente desde lo institucional.

Queda pendiente además, la convergencia entre los dos testimonios, cuando mencionan a las condiciones infraestructurales como dificultad para su quehacer diario, así como los problemas de sobrepoblación que no solo complican a su desempeño diario; sino también su relación con los sujetos. Se encuentra que, organismos como la OCDE (1997) , califican como un error grave que en México el número tan elevado de alumnos no corresponda con la disponibilidad de profesores pues tiene un efecto negativo en la “calidad de los resultados”

Identificando diversas lecturas sobre la escuela, me resultó común encontrarme con aquellas que la identifican como un Aparato Ideológico del Estado (Althusser, 1984), asimismo se maneja en esta visión una idea del maestro como un secuaz del gobierno, cuyo trabajo es de difundir el sistema de pensamiento occidental; no obstante, podemos atestiguar que no sucede así con mis compañeras, pues hay un constante desacuerdo.

Por el mismo motivo, conviene enfocarnos en que el ejercicio del profesorado no es del todo susceptible al deseo del magisterio, como mencionan mis compañeras;

aunque se buscan prácticas alternas para el trabajo con el estudiantado, la misma lógica del sistema en donde se inscribe la docencia no lo permite, incluso, su actividad es susceptible de control por la autoridad en la zona y centro escolar” (Mercado, 2016, p.91), ello nos arroja frente a una arista de la experiencia de mis compañeras frente a la subalternidad, pues no solamente involucra una circunstancia frente a la institución, sino también con el otro. Teniendo esto en mente, no hay que descartar las relaciones que emergen de estas dinámicas, que a final de cuentas nos colocan de nuevamente frente al otro y su incursión en la experiencia de mis compañeras.

3.2 CONSECUENCIAS DE LA SUBALTERNIDAD.

¿Qué es aquello que absorbía a Karina y a sus compañeros? Esa fue una de las afirmaciones que ella me había proporcionado con toda confianza sobre la SEP, y en esta relación que he establecido entre la subalternidad y la docencia, vale la pena profundizar en este caso en particular y de ahí ir rastreando recurrencias entre las historias de mis compañeras. Antes de entrar en materia, no puedo obviar que mi encuentro con ella se dio en un escenario donde el trabajo a distancia ha sido una de las realidades a las que se tuvieron que enfrentar como profesoras, y precisamente, lo particular de esa reunión es que se entabló bajo las mismas circunstancias, en las cuales nos fuimos familiarizando cada vez más al estar frente a nuestros escritorios, y a pesar de la distancia, estaba ahí conmigo, justo como ella y mis demás compañeras han estado frente a sus grupos; y mientras unos sectores han creído que su trabajo ha disminuido, pareciera justo lo contrario, y en este sentido ella expresa lo siguiente:

Pues la verdad me he sentido invadida en el espacio personal y me queda muy poco tiempo para hacer otras actividades o realmente nada, por lo que te comentaba de los horarios con los papás, además pues tengo un hijo entonces eso implica también el realizar tareas con él, su maestra es muy poco empática con la situación que se está desarrollando, es una carga excesiva de tareas y súmale las tareas que debo de revisar como maestra, las tareas que debo de calificar y estar en contacto todo el tiempo con los

papás, ha sido como muy desgastante y además súmale a esto que los papás que no se conectan, que no envían evidencias son los que más están como sobre de ti, sobre tu trabajo [...] es como más trabajo para menos clases, doy dos clases por semana; sin embargo invierto más tiempo que el que invertía de manera presencial para realizar estas dos clases, porque te comentaba que trato como de innovar, como de buscar. En el salón hacíamos tal actividad, pues ahora en línea voy a buscar la manera de que lo puedan realizar; aunque sea de manera diferente pero que se sigan sintiendo parte de ese salón, trato de que las clases en el salón sean a manera de juego, todo el tiempo trato de estar jugando con ellos para que no llegue el momento en que se aburran [...] es invertir tiempo que pues antes no hacía, o que no hacía de manera excesiva, ¿no? porque como te comentaba, todo el tiempo estamos trabajando, pero no de la manera en que ahorita se está viviendo. (Karina, E2020, p.16)

Hay escenarios por los que la docencia “regularmente” transita como los cambios de administración, nuevos planes y programas, nuevos lineamientos que tratan de orientar su actuar en el espacio escolar, nuevos grupos con otras problemáticas por atender, por mencionar algunos, en todos ellos se pretende que los profesores respondan con base en lo establecido, ignorando lo que les acontece por efecto de desconocimiento o quizás indiferencia, a la vez que la institución va configurando dispositivos para poder garantizar la ejecución de sus proyectos (Larrosa, 1995); con respecto a todo ello nos podemos encontrar a un gran “sin embargo”, pues este escenario inédito ha desaparecido (esperemos que solo sea de manera momentánea) la escuela, con ello, se puede pensar en que se ha silenciado la chicharra y con ello los horarios, la puerta ya dejó de ser, los libros de firmas de entrada y de salida no están; a todo esto se puede decir que el centro de trabajo ya no está ahí, pero el magisterio permanece.

Esta permanencia está ahora como un trabajo que difícilmente termina su jornada, por lo que absorbe a mis compañeras, de manera que, en palabras de Karina, implica una invasión en su: “*espacio personal*” al punto de que le “*queda muy poco tiempo para hacer otras actividades o realmente nada*”. Desde su historia, nos damos cuenta de que

esta situación es vivenciada de manera diferente por otros docentes, pues nos encontramos con la profesora de su hijo, cuya preocupación por entregar evidencias ha cauterizado, según narra, la empatía hacia los demás, en este caso, hasta con sus propios colegas, pertenecientes a otras escuelas. En vista de ello, no puedo ignorar el vínculo existente entre la subalternidad y la explotación, como un síntoma que aparece adyacente a los procesos de represión subjetiva que desde el pensamiento colonial se ejerce hacia mis compañeras.

Posicionándonos en una visión macrosocial de esta compleja situación por la que atraviesan mis compañeras y otros docentes, podemos recuperar el análisis de Díaz Barriga (2020) cuando escribe que en el contexto de la emergencia sanitaria:

La profesión docente quedó reducida al técnico que elige materiales para trabajar con sus estudiantes. Primero se pensó en capacitar a los maestros en una semana, la segunda de vacaciones, para reiniciar las clases como estaban previstas. Posteriormente se ofreció que dicha capacitación duraría todo el año. No se analizaron las condiciones del profesorado ni de las familias. (p.21)

Al trasladar este apunte a una situación microsocia, podemos encontrar en la historia de Karina una preocupación hacia el otro estudiante, pues la idea que subyace a su ejercicio no se restringe a la elección de materiales, sino a la de crear experiencias con la mayoría de sus estudiantes para generar un sentido de colectividad en un aula que se encuentra ausente, *“aunque sea de manera diferente pero que se sigan sintiendo parte de ese salón”*; no obstante, esta elección no puede coexistir de manera armónica ante las nuevas complejidades burocráticas que circundan su situación como profesora pues mis compañeras se encuentran trabajando todo el tiempo, *“no de la manera (excesiva) en que ahorita se está viviendo”*.

Por otra parte, otro matiz que se puede aportar al análisis de Díaz Barriga, desde la historia de mis compañeras, es la condición de ellas ante su vida personal, la cual no es individual pues involucra a otra microcolectividad que es la familia. Entre las compañeras cuyas historias trato de recuperar, a la vez de analizar, se encuentran tres de ellas que son mamás, Adriana, Karina y Sandy. Si bien todas ellas se encuentran en

situaciones signadas por el malestar provocado por una pandemia, su experiencia en este sentido se vuelve un tanto notoria, siendo así que desde lo que me relata esta última se encuentra lo siguiente:

...creo que no se está considerando, a las familias de los docentes, y eso sí lo pudiera decir como que de manera general. Mi hija está en preescolar y tengo que posponer sus actividades porque yo estoy ocupada todo el día y entonces, este... en el caso específico, si la maestra de mi hija me dijera “Ah bueno, es que tiene que hacer esto, tiene que hacer lo otro y demás” y no puedo cumplir con los horarios, y la maestra ya no me diera ninguna otra opción, y a lo mejor el preescolar tuviera esa calificación como total, bueno, pues mi hija iría de 5 y 6 ¿no? y entonces ¿dónde está el compromiso del cual estoy hablando como docente, como madre? [...] creo que falta empatía, hacia la parte del docente en cuanto a sus actividades. y había, por ejemplo, también algunos padres de familia que me decían “Es que tal maestro no me ha contestado y le mandé el mensaje ayer” ¿no? “Sí señora, pero el maestro tiene 7 grupos y trabaja los dos turnos, y además estoy segura de que tiene familia, esposa e hijos que atender” entonces, a los papás sí se los he manejado así; (Castrejón, E2020, pp.4-5)

A diferencia de la historia de Karina, el relato de Sandy, da cuenta de una situación en donde la profesora de su hija sí muestra cierta empatía hacia la situación de ella como docente, pues si así no fuera su hija solo tendría notas de suficiencia o incluso reprobatorias; con todo ello, pensando en la condición docente ante un contexto colonial, que se está manifestando como indolente, invade además dimensionalidades que se inscriben en el plano afectivo y familiar, volviendo así este trayecto como una experiencia ante el malestar, pero a su vez, fractura las relaciones con el otro evitando así el encuentro, y tornándolas en relaciones de producción, en donde el docente ha de responder a las demandas no solo de la institución sino que también a las de los padres, que se encuentran frente a la inquietud de que la respuesta del profesor sea oportuna con respecto a las actividades realizadas en las aulas virtuales.

Curiosamente, podría decir, en un sentido figurado, que el docente a quien Sandy trata de defender ante los padres de familia, es a Adriana, pues comparte esta situación de la incursión del otro ante la dinámica familiar, de tal manera que en su afán de poder responder de manera expedita los mensajes en el aula virtual descargó la aplicación móvil en su celular, arrepintiéndose al poco tiempo de ello, y relatando lo siguiente:

Y entonces, sí ha sido como muy complicado ¿no? te digo, yo me desconecté del Classroom, ya la computadora ya a las 7 de la noche me conecto y veo los mensajes que tengo, y digo “ah bueno, ya” y empiezo a revisar; pero ya no es el stress de estar escuchando todo el día el celular, todo el santo día el correo, entonces sí cambió mucho la dinámica aquí en mi casa [...] yo empezaba las clases a las ocho y tengo otra a las 11:30 y así como que muy bajito cierras la puerta, pues también mi mamá ya viene de trabajar, ya está grande tiene 59 años, entonces fue como muy complicado, yo creo que ahorita nos hemos ido adaptando pero sí, no deja de ser como complicado el poder estar en casa ¿no? [...]

Y de repente, toda esa dinámica se rompió, nosotros andábamos activos todo el día de arriba para abajo y ahorita no, o sea, nos vemos todo el día, de repente yo estoy así, como que estresada por el trabajo. (Valdez, E2020a, pp.15-16)

Regularmente cuando se llega a escuchar expresiones como “es que la docencia no se queda en la escuela” se suele identificar como una manifestación que los sujetos tienen de su vocación como profesores, también hay otros momentos en que se piensa en la carga de trabajo, y es en este aspecto en el que pienso profundizar, pues pensar la experiencia también involucra pensar en la exterioridad, sobre cómo el otro irrumpe en nuestro camino y pone sobre el tintero otras vicisitudes que no habíamos anticipado.

No había previsto que esta irrupción también se puede dar en un ámbito productivo, conduciéndonos por terrenos que se encuentran en un constante roce con el malestar, que en el caso de Adriana hay una palabra que se repite dos veces: «stress», la primera vez aparece de manera literal, al inicio de este fragmento de su relato, y la segunda, de manera conjugada “*de repente yo estoy así, como que estresada por el*

trabajo” lo relevante de esto no estriba en la peculiaridad lingüística, sino la manera en que esta situación subalterna de explotación le acontece como docente, rompiendo con la dinámica familiar de Adriana, complicando además su espacialidad pues citándola: “*no deja de ser como complicado el poder estar en casa*”, a lo que llama la atención la circunstancia del «*poder estar*» e incluso, y de manera un tanto perversa, lo consideraría como una problemática que orbita la posibilidad del ser docente, pues se ve mermada en un contexto productivo, que prioriza los intereses de este otro sobre su quehacer, dentro de un escenario colonial.

En aras de clarificar lo anterior, me parece necesario mencionar que el docente no solamente rinde cuentas de su trabajo ante la institución, sino que se encuentra constantemente bajo el escrutinio de su labor por parte los padres y tutores de familia. Una vez dibujada la circunstancia de Adriana en un escenario actual, me es preciso mencionar que meses antes de esta contingencia, se vislumbraba una relación conflictiva entre el magisterio y estos actores, a lo cual ella expresaba lo siguiente:

... hay como mucha permisividad hacia los padres, los padres han tomado el mando, y eso hace que pues... yo no sé si sea por miedo la directora, por defender su trabajo; pero no defiende a los profesores ¿no? Digo, en mi caso no me ha tocado, afortunadamente, pero sí, sí he visto ¿no? situaciones. Inclusive la directora de repente hace ver como que los maestros... Ella salva a la escuela, salva a toda la escuela y los maestros son los malos. (Adriana, E2020, p.6)

He mencionado con mucha insistencia ya, que la docencia bajo el escenario de la subalternidad también se ve inscrita en relaciones signadas por un contexto productivo, en cuyo caso, el profesor como trabajador del Estado se ve reducido a entregar resultados y evidencias de su labor ante su “patrón”, y paralelamente ha de observar las disposiciones de “la clientela”. Tras este simbolismo insípido, se encuentra una posible respuesta sobre la prioridad que esta población tiene ante los ojos de los directivos, y que se traduce en una escasa solidaridad con el docente, en este caso, la directora frente al conflicto, opta por la decisión de aparentar, “*salvar a toda la escuela*” mientras que desacredita a los maestros, como mecanismo para asegurar su empleo, pues a final de

cuentas sus acciones circundan hacia la gestión y supervisión de los espacios escolares, lo cual no la coloca como patrona, sino como administradora. En aras de aportar más a esta aseveración, Adriana continúa mencionando que:

...la directora es como muy... se defiende ella, o sea, veo que hay demasiada... demasiada... [¿Cómo se dice]... Todo lo que dicen los papás es cierto, y todo lo que dicen los papás es verdad, entonces, este... Y al maestro lo hace a un lado, o sea, como que no nos defiende y trata solamente de ella estar bien con los papás, y que no tengan problemas.
(Valdez, E2020, p.5)

De esta manera, en apariencia la relación directivos / padres de familia / docentes, parece operar bajo una racionalidad comercial, que opera bajo el slogan de “el cliente siempre tiene la razón”; no obstante, este tipo de relaciones entraña distintos matices que merecen ser escudriñados más allá de esta metáfora, ya que si pensamos en las condiciones que guarda el sistema educativo, encontramos que estas acciones no operan bajo una aceptación ciega del sistema, sino bajo el temor, a lo cual parece precisa la sospecha de Adriana cuando menciona: “no sé si sea por miedo la directora, por defender su trabajo”, a lo que Montserrat confirma esta aseveración:

Entonces, hay un, ¿hay un temor a los papás? Sí, prácticamente uno tiene que siempre buscar la forma de darle la vuelta a algunas cosas para evitar que los problemas se hagan grandes [...] a veces la mejor manera es tratar de mantener a la distancia a los papás y mantenerlos pues contentos, contentillos ¿no? Y, o sea, de los miedos más grandes que tenemos es que... los accidentes. (Vázquez, E2020, p.21).

De esta manera, una de las aportaciones de Montserrat a esta discusión estriba en que, desde este tipo de relaciones, construidas desde un contexto institucionalizado, suscita una distancia y con ello una imposibilidad de construir relaciones de alteridad, pues desde una relación clientelar el subalterno se ve en la necesidad de mantener “contentillo” al cliente, pues la respuesta ante la pregunta de si “¿hay un temor a los papás?” es un “Sí”. Esto no significa que por parte de mis compañeras se encuentren

intentos por articular puentes de comunicación con los padres de familia, a este respecto Luna expresa lo siguiente:

...tenía como mucho acercamiento con los padres de familia, entonces yo pienso que siempre es más difícil tratar con gente adulta, porque son más aferrados a sus ideas, no es que quieras convencer; pero son poco abiertos. (Luna, E2015, p.3)

He de comenzar con la frase, “no es que quieras convencer” pues considero importante reflexionar que ella contiene una intencionalidad que también se encuentra presente en las historias de mis demás compañeras, la de construir puentes, pero quizás un golpe de realidad se encuentre en que estos intentos de relación se encuentran signados por un pensamiento colonial que crea una brecha en donde el docente es el responsable de los resultados en tanto es subalterno del sistema educativo, es un trabajador, no debe de aportar algo más allá que soluciones, este planteamiento es quizá uno de los que más se me puede cuestionar; he de confesar que no me atrevería a escribirlo de no ser porque, en los encuentros con Adriana, Cinthia y Monserrat, me encontré con las siguientes recurrencias, reflejadas en la tabla 3.1.

Tabla 3.1 Cuadro comparativo de las historias de mis compañeras ante la hiper – responsabilidad docente,

Adriana:	Montserrat:	Cinthia
<p><i>O sea, la responsabilidad, ahora es la culpa del maestro, “si no hay valores, el maestro”, “si no hay respeto, el maestro”; pero ya los papás como que no están enseñando esa parte [...] ya no hay manera de que nos defendamos ¿no? Si no tienes una bitácora, si se te olvidó anotar algo ¡olvídale ya! con eso los papás con la mano en la cintura te quitan el trabajo y hasta te pueden meter a la cárcel. (Valdez, E2020, p.7)</i></p>	<p><i>...la mayoría de los padres cuando hay algo malo, luego, luego están ahí, “eso no me parece, esto no me gusta”, se quejan y se quejan y se quejan; pero cuando hay algo bueno, o cuando tú pides algo de ellos, no están, nunca están, no se aparecen, o no le dan realmente importancia, o sea, cuando se trata de quejarse de uno, todos ahí sí están sobres; pero cuando se trata de apoyar, de... de dar, de ofrecer, la mayoría no está. (Vázquez, E2020, p.18)</i></p>	<p><i>Tú tienes la idea a veces al inicio de que los padres de familia te van a... apoyar, piensas que por ser padres ya en automático tienen un interés o un amor por sus hijos, y no es así, no es así. (Rubio, E2020, p.10)</i></p> <p><i>...desgraciadamente también otra cosa por la que los maestros estamos sometidos por esto es porque te responsabilizan de cualquier rasguñito con el que llegue el niño a su casa, la mamá llega al día siguiente a la escuela a hacerte un borlote y un problema súper grande porque su bebé llegó su rasguñado ¿no? siendo que las propias condiciones de la escuela pues no dan para más ¿no?</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

En las tres historias, podemos encontrar una ausencia de los padres, quizá quedaría pendiente matizar si esta ausencia es efectivamente hacia los hijos; aunque desde la experiencia de mis compañeras, así lo parece, pues no hay posibilidad de construcción de proyectos en el ámbito escolar; más bien, parece que esta responsabilidad queda en manos del profesorado, pero esta conlleva tintes punitivos, pues a final de cuentas como subalterno, las exigencias se encuentran latentes en su cotidianidad.

Lo expuesto en las historias de Adriana, Cinthia y Montserrat, también nos permite comprender por qué estas relaciones de subalternidad están signadas por el miedo, ya que, de no cumplir con los requerimientos institucionales, ante cualquier escenario, se encuentran frente al desamparo, por ello *“Si no tienes una bitácora, si se te olvidó anotar algo ¡olvídalo ya! con eso los papás con la mano en la cintura te quitan el trabajo y hasta te pueden meter a la cárcel”*. Esta situación podría colocarnos en un plano donde la tensión se ha ido, de cierta manera, convirtiéndose en una rutina, y mis compañeras están con el pendiente de que los padres o tutores aparecerán *“cuando hay algo malo”*. Es entonces que se puede establecer un puente entre las relaciones construidas desde la subalternidad docente, con el malestar, que a su vez se encuentra entre la disyuntiva de permitir la experiencia, o complicarla.

3.3 SUBALTERNIDAD Y MALESTAR

En líneas anteriores he comentado que la docencia se ha ido construyendo en torno a las exigencias gubernamentales, lo cual coloca a los profesores en una condición de subordinación; al mismo tiempo he intentado dibujar una relación entre la subalternidad y colonialidad en virtud de las historias de mis compañeras; sin embargo, a raíz de las interacciones que ellas han tenido con su entorno, conviene no dejar de lado la articulación de estos dos aspectos con el capitalismo como contexto económico en el cual se inscribe el magisterio, de tal forma que no me es posible asegurar, de forma contundente, que sea una profesión de Estado, pues éste no garantiza de manera definitiva su permanencia, ni comparte las mismas responsabilidades ante la sociedad,

más allá de hacerse cargo de posibilitar mecanismos de gestión para contar con la plantilla mejor calificada; esta precarización, también involucra a otros sujetos, quienes ponen en constante tela de juicio los resultados de cada profesor, este último aspecto nos permite acercarnos al sentimiento de Adriana:

Me siento como frustrada, enojada, porque pues, o sea, no hay una seguridad hacia tu persona, hacia tu trabajo, no hay ese apoyo ni por parte de las autoridades, ni en mi caso por parte de mis directivos ¿no? Ver a mis compañeras, están nerviosas, de verdad, el stress en ellas se ve. Ver que los papás van y reclaman, y verlas llorar, es frustrante y es molesto, no hay... no hay como palabras, o sea no, molesta demasiado verlas llorar, y que ellas hacen lo mejor que pueden, que ellas están haciendo su trabajo; pero pues, ni el directivo, ni el papá este... apoyan ¿no? (Váldez, E2020, p.7).

Es así como, ante estas situaciones en donde se cristaliza el miedo de su directiva, y la indiferencia de las autoridades, nos encontramos ante una relativa soledad del docente a través de los ojos de Adriana, que, por cierto, contiene una diversidad de amarguras, y se puede concebir como una condición orientada hacia el malestar, pues ella ve a compañeras que “*están nerviosas, de verdad, el stress en ellas se ve. Ver que los papás van y reclaman, y verlas llorar, es frustrante y es molesto, no hay... no hay como palabras, o sea no, molesta demasiado verlas llorar, y que ellas hacen lo mejor que pueden, que ellas están haciendo su trabajo; pero pues, ni el directivo, ni el papá este... apoyan ¿no?*”. Tristemente al atestiguar esta afirmación, me di cuenta de que ella también estaba observando a Cinthia, lo cual me parece curioso, porque ellas son mis compañeras que mayor tiempo tienen en el escenario laboral, y aunque no comparten el mismo escenario físico, pareciera que ambas están en ese mismo lugar:

ves un meme que dice... “Todos cometen errores y a todos se los perdonan como si nada. Yo cometo un error, y ya todos me odian, me tachan” así me siento, yo creo que eso me pasa, siento que siempre que he cometido, o sea siempre he cuidado no cometer errores, cometer los menos posibles, y dañar a las menos personas posibles. Pero siento que cuando lo

he llegado a hacer, uta... pero uta, o sea, todos me tachan, me señalan, me regañan, me echan la culpa, me responsabilizan, o sea, de verdad.

[...] Y aparte porque tengo miedo, ¿sabes? Tengo miedo de no poder encontrar otro trabajo. O sea, tengo tanto miedo... de que me pase lo que siempre me pasa, de... tratar de buscar un cambio y no lograrlo y que me vaya a ir peor. Ya no sé si me pueda ir peor. (Rubio, E2020, pp.29-30)

Si identificamos el temor de Cinthia como un síntoma de un malestar que le ha acaecido en la docencia, bien podría encontrar justificación el preguntar ¿Qué acciones han realizado ante tal circunstancia? En un escenario en el que, se le hiper-responsabiliza al docente (Vezub, 2007), no hay que dejar de lado que sus saberes son denostados o no reconocidos, lo que nos enfrenta a otra faceta de la subalternidad: la adaptación, pues será necesario que se someta a los esquemas predispuestos por el ámbito institucional, esta situación refuerza la discriminación de mis compañeras hacia los saberes formulados incluso desde el ámbito universitario. Así nos encontramos frente a un episodio inicial donde Adriana nos comparte como fue, en su momento, trabajar por competencias:

...aquí en la Universidad lo trabajamos; pero no es tal ¿no? o sea cual como lo maneja en la educación en la SEP, a como se maneja en la SEP; entonces obviamente por ser autónoma tiene su forma diferente de manejarlo a la Educación Pública, a la Secretaría, entonces sí creo que faltó. (Valdez, E2015, p.7)

Es importante recalcar que incluso en el espacio universitario se imparten saberes que de cierta manera pretenden inscribirse en el contexto circundante, ya que menciona “... aquí en la Universidad lo trabajamos; pero no es tal cual, como se maneja en la SEP”. A lo cual se podría preguntar ¿dónde encuentra refuerzo esta supremacía? Por lo que, al ubicar esta subalternidad, la del saber, es menester identificar al contexto capitalista como trasfondo, cuestión que ya había mencionado con anterioridad, esto se traduce en la relación entre docencia y formación centrada en la búsqueda de información en aras de evitar la exclusión (Tedesco, 2000).

Cuando Adriana remata con la oración “*entonces creo que sí faltó*”, surge como justificación por parte de la institución, la necesidad de recurrir a la formación continua, la cual se ha caracterizado por centrarse en acciones individualizantes de capacitación, cuya carga significativa es dudosa (Terigi, 2013; Fullan y Hargraves, 1999). Por otra parte, Luna enuncia lo siguiente:

....sí tuve dificultad, bueno aparte de... para dirigirme a los niños, yo creo que también para darles a conocer a lo mejor un tema; sí... pues sí, tienes que tener como cierta planeación de la manera en que les vas a explicar las cosas para que puedas ser breve y claro y también pues me costó trabajo como esta parte de buscar estrategias ¿Qué estrategia puedo hacer para que ellos entiendan más fácil? (Luna, E2015, p.3)

Se encuentra en el testimonio citado una preocupación legítima sobre el aprendizaje de los otros. Sin embargo, la estructura del sistema educativo plantea acciones de despersonalización, incluso podemos atestiguarlo prestando atención en asuntos como la redacción de las planeaciones, que generalmente se compone por objetivos formulados a futuro, como si el éxito estuviera garantizado, presuponiendo que este acompañamiento engendrará en el estudiantado ciertos resultados (SEP, 2011) mermando el diálogo entre sujetos.

Este asunto adquiere otros matices si nos interrogamos por el lugar de Luna como docente, ya que la pregunta que se formula a sí misma, “*¿Qué estrategia puedo hacer?*” implica una posibilidad ética frente al otro; aunque adquiere otro sentido cuando cierra la pregunta enunciando: “*para que ellos entiendan más fácil*”. Por un lado, sus vidas están consagradas a una preocupación frente al otro, lo que abriría una posibilidad de diálogo; no obstante, al verse forzada a rendir cuentas de su efectividad, por ello, violentamente se convierte en ese canal en donde pasa lo «no suyo» (el conocimiento de un tercero) a alguien más.

Tomando en cuenta a Levinas (2012) hablar sobre el otro nos traslada a una visión que no orbita sobre un “yo” que trata de totalizar este mundo, sino a una relación con lo extraño, con lo incontenible, con lo infinito. En ambos casos se demarca una necesidad por conectar con el otro, pero al entablarse desde lo institucional como una relación de

información, salta la estrecha relación que guarda la subalternidad con la «antiexperiencia», al no permitir que “ese algo me pase”, sino al plantear soluciones que giren alrededor del docente como un recipiente vacío que necesita preparación, en este caso:

La subalternidad está presente en las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes se limitan a transmitir información disciplinaria de manera mecánica, bloqueando con ello la capacidad de los educandos para leer el movimiento de la realidad y para interpretar su complejidad y significados. (Saavedra, 2005, p.36)

A este respecto, Larrosa (1998), menciona que “no deja de ser curiosa la intercambiabilidad de los términos ‘información’, ‘conocimiento’ y ‘aprendizaje’. Como si el conocimiento se diera bajo el modo de la información, y como si aprender no fuera otra cosa que adquirir y procesar información” (p.61) En este sentido cuando me refiero a esta situación no aludo a los estudiantes, sino a los docentes mismos, pues ellos se ven en una dinámica colonial de preparación y no de construcción, en otras palabras, el magisterio visto desde aquel cristal no supone una experiencia, sino mejor dicho una antiexperiencia.

Con relación a mis compañeras, después de aquellos episodios iniciales en donde me platicaron su incursión frente a una situación signada por una subalternidad, he podido advertir que después de todos estos años, su permanencia en la docencia ha llegado a significar algo que va más allá de una historia frente a la adversidad, sino a un episodio todavía presente, que nos habla de una actividad fundada en la antiexperiencia de la adquisición de información, que por cierto, tiene sus roces constantes con el malestar.

Cuando compartí el espacio universitario con mis compañeras, veía en ellas un ímpetu, asimismo en el momento que entablé ese acercamiento exploratorio, aún estaba presente, ahora, ante la inquietud sobre lo que les había acontecido como pedagogas en la docencia, me arrojaba ante escenarios que no había anticipado, en cuyo caso, Montserrat, después de 5 años me compartió lo siguiente:

...yo, salí de Pedagogía siendo una y ahorita soy [suspiro] otra persona completamente, o sea, para mí ya la Pedagogía se perdió, se perdió en algún rumbo, en algún lado, no sé dónde exactamente. (Vázquez, E2020, p.28).

Así, el malestar de Montserrat, frente a la subalternidad que entraña la docencia, se enfrentó no solamente con un escenario colonial que no se tradujo en el solo denostar lo que ella sabía, sino que también implicó una “*pérdida de la Pedagogía*”, de un rumbo, y al respecto vuelvo a señalar su suspiro que antecedió a la palabra “*otra persona completamente*” pues indica también disconformidad ante sí misma, y ese mismo sentimiento de disgusto me lo compartió Adriana, pues ella nos dice que:

...ahorita, por el momento, los tiempos no me han dado, yo siento que ya estoy estancada [...] de repente siento que me... que estoy así como en un solo lado, y no encuentro la manera hacía a dónde moverme ¿no? O sea, como que necesitaría, necesito buscar otra cosa; pero no sé qué es.

El hecho de ir agarrando experiencia, pues ya hace a uno como que... se va uno más fácil ¿no? Ya sé por dónde, si me sucedió tal cosa, este.... pues rápido, o sea, checo los documentos que tengo que checar y ya, ya sé por dónde; pero en lo personal creo que sí me quedé estancada, y pues no, no sé por dónde irme. (Valdez, E2020, p.8)

En este texto nuevamente aparece, en la historia de Adriana, la problemática de los tiempos como síntoma de la explotación que padecen mis compañeras; sin embargo, me veo en la necesidad de explicitar que lo relatado por ella se dio en un contexto en el que la emergencia sanitaria aún no acontecía a los mexicanos, era una problemática en el territorio de China, por ello, me llama la atención esta sensación de estancamiento acompañada por las palabras “*que estoy así como en un solo lado, y no encuentro la manera hacía a dónde moverme*”, dando cuenta que desde este escenario, la docencia pareciera no acontecerle.

Asimismo, ella agrega que “*ir agarrando experiencia, pues ya hace a uno como que... se va uno más fácil ¿no? Ya sé por dónde, si me sucedió tal cosa, este.... pues rápido, o sea, checo los documentos que tengo que checar y ya, ya sé por dónde; pero*

en lo personal creo que sí me quedé estancada, y pues no, no sé por dónde irme”, este paisaje de cierta forma respalda la inquietud citada anteriormente por Larrosa (1998), donde le resultaba intrigante como en nuestro tiempo, tanto la información, como el conocimiento, parecen intercambiables con la experiencia a la vez que ellos implican un estorbo para ésta última, en cuyo caso, lo expresado por Adriana, gira en torno hacia las disposiciones de la institución, más no de sí misma, suscitando la preocupación sobre hacia dónde puede dirigirse.

Quiero subrayarle a quien me lee, que en el transcurso de todo este escrito podemos encontrar, situaciones como las que menciona Karina, cuando habla de un sistema que, desde la institución “absorbe al docente”, de tal forma que lo que relatan Sandy, Luna, Montserrat, Adriana y ella, dan cuenta de una explotación del docente como este subalterno del Estado, que además implica una relaciones con los demás sujetos construidas desde una hostilidad, que aún persiste en sus historias, planteando también esta otra cara del magisterio, desde la cual, al verse reducido como un ejercicio de carácter técnico, promueve escenarios en donde su propia experiencia es silenciada.

En el párrafo anterior está la ausencia de una persona, quien lleva más tiempo enfrentándose a las incertidumbres del mercado laboral, y que a propósito me he reservado hasta este momento, pues creo que es una historia muy contundente en este escenario signado por la subalternidad y el malestar, pues Cinthia después de todo este tiempo me compartió lo siguiente:

Creo que uff, por supuesto he aprendido muchísimas cosas, pero pues todo tiene un costo, un precio, y sí, sí, sí, el costo ha sido alto.

El costo... emocional, el desgaste físico, eh... pues si ha sido completamente diferente, ya a la que soy ahorita. Y ¿sabes cuál es la, la parte fea? O sea... que me llevo creo que muy... pocas cosas positivas. [...] Algo que yo me he cuestionado muchas veces es... “¡Chale!, ¿para qué soy buena?” Muchas veces siento que no soy buena para nada, o sea, siento que tengo habilidades para cosas, pero buena, buena, buena siento que no. [...] ¿Qué siento al saber que

mañana es jueves y te tienes que parar a las 6 de la mañana para irte a trabajar?’ Güey, no quiero ir, no quiero ir, no quiero, o sea no sabes la resistencia tan horrible que se siente en mi pecho, o sea es como un “¡por favor, no quiero!”. Pero creo que, por eso, hábilmente los alcohólicos anónimos crearon esta frase de “un día más” ¿no? o “sólo por hoy”, o algo así, porque así vivo yo. A ver “hoy este... tengo que revisar esto, voy a hacer esto con mis alumnos, esto, lo otro” y “esta niña ayer noté que estaba así, le voy a preguntar qué ¿qué pasó?”, “voy a investigar esto”, “voy a...” Y así me la voy llevando. [...] ha habido días en los que no me da la gana ir a trabajar, de verdad, somatizo, o sea me empiezo a sentir mal, me duele la cabeza, me duele el estómago, me duele la espalda horriblemente, me duelen los pies, mucho me duelen los pies como si me hubieran dado un tablazo en la planta de los pies. (Rubio, E2020, p.27)

Es así como, en la historia de Cinthia parecieran recapitularse algunas cosas que ya he señalado con anterioridad pues estamos frente a un escenario colonial, y en éste los docentes pueden “*aprender muchas cosas*” en su trayecto; sin embargo, al no desligarse de un ejercicio subalterno cuyo rasgo distintivo es la explotación, el malestar hace acto de presencia haciendo que “*el costo emocional sea bastante alto*”, además de colocar al docente en el lugar del no saber “*¡Chale! ¿Para qué soy buena?*” y que, al convertirse en un escenario que entraña antiexperiencia, no permite que la “*exterioridad nos acontezca*” reduciendo al acto de ejercer la docencia a un ejercicio técnico, en donde se adoptan decisiones “de ejercer”, sustentadas en actitudes que optan por “*un día más*”.

Aún me queda por explicar, por qué hice la distinción de Cinthia con respecto a mis demás compañeras, pues en su historia es en donde el malestar y explotación se elevó hasta situaciones incapacitantes, si bien el fragmento anterior nos da cuenta que ella ya estaba somatizando todo este sinsabor, me veo en la necesidad y compromiso de relatar que poco antes de nuestro encuentro, ella había acudido a su clínica a tramitar una cita, lo que ignoraba era que venía con un documento, y al mostrármelo relató la siguiente historia:

Unas personillas ahí de FES Zaragoza, llegaron un día a la escuela y nos dijeron que existía una cosa que se llama Síndrome de Burnout, que es el de la... que quemarse por el trabajo, y eso ahorita te lo voy a... a enseñar una cosa que me regalaron ellos. Estas personas están estudiando, nos agarraron de conejillo de indias. [...] Y yo me presté, me hicieron muchos exámenes psicológicos, psicométricos. La verdad lo hice por un interés porque yo... el estrés... padezco de unas migrañas... fulminantes, o sea yo me tengo que incapacitar cuando me dan las migrañas, y digo me tengo que incapacitar porque me incapacitan [...] Veo a algunos amigos o he tenido unos nuevos hobbies los sábados, y me ven y me dicen "Oye, ¿Estás bien cansada verdad?" Y el hecho de que se me note me da una tristeza terrible, y pues ya hay un montón de estragos en mi salud, que me pasa hace ya... ya años John, yo creo que ya tiene como de cinco años para acá que me dan ganas de llorar por nada, de la nada, empiezo como con... una estupidez, un detonante de lo más tonto.

[...] nadie te va a ayudar, nos sentimos solos. Y esto es algo que yo platicué con esta psicóloga de la FES Zaragoza, que está interviniendo en este estudio, y ella me dijo que, al darle seguimiento a mi situación, me ofrecía a hacerme esta carta. (me muestra el documento del que hablé anteriormente) Y pues en esta carta a grandes rasgos, dice que... ella detectó en mí, eh... rasgos de, bueno, síntomas de depresión y ansiedad, y que necesito un descanso prolongado, que esta carta la tengo que referir a los médicos de la clínica que me corresponde para que me canalicen al psiquiatra, y me den una medicación, me den antidepresivos, y probablemente me manden a descansar un año, o seis meses, y estar en una valoración para ver si puedo regresar, o me den cambio de actividad, [...] al verlo aquí por escrito, hijole sentí tan... horrible, sentí horrible, sentí una

tristeza infinita, sentí un dolor porque dices “Híjole, necesito dedicarme a otra cosa”.

Me duele que los últimos 10 años de mi vida fueron a la basura, no te voy a decir que “ay soy la víctima”, ¡no! Por el contrario, yo sé que di lo mejor de mí y di hasta más, al grado de estar desgastada. Pero... ya, ya no más, hay días que siento que ya no puedo, tengo ganas de salir corriendo, y tengo ganas de irme a vivir a una isla desierta donde nadie me escuche, de eso tengo ganas, Y me duele porque siento que no he hecho nada, [risas] y siento que esa micro... actividad, no va a cambiar en nada, al mundo. (Rubio, E2020, pp.21;23)

En el transcurso de todo este análisis, he podido identificar algunos aspectos que conlleva su condición como subalternas del Estado, y si bien los inicios de mis trabajos en campo dieron cuenta de situaciones de hostilidad hacia el trabajo de mis compañeras, el identificar al contexto colonial dentro de su ejercicio como profesoras, puso sobre el tintero una complicación que no me es posible pasar por alto, puesto que su transitar en el ejercicio magisterial, no involucra solo metamorfosis, sino también implica estancamiento, no movimiento.

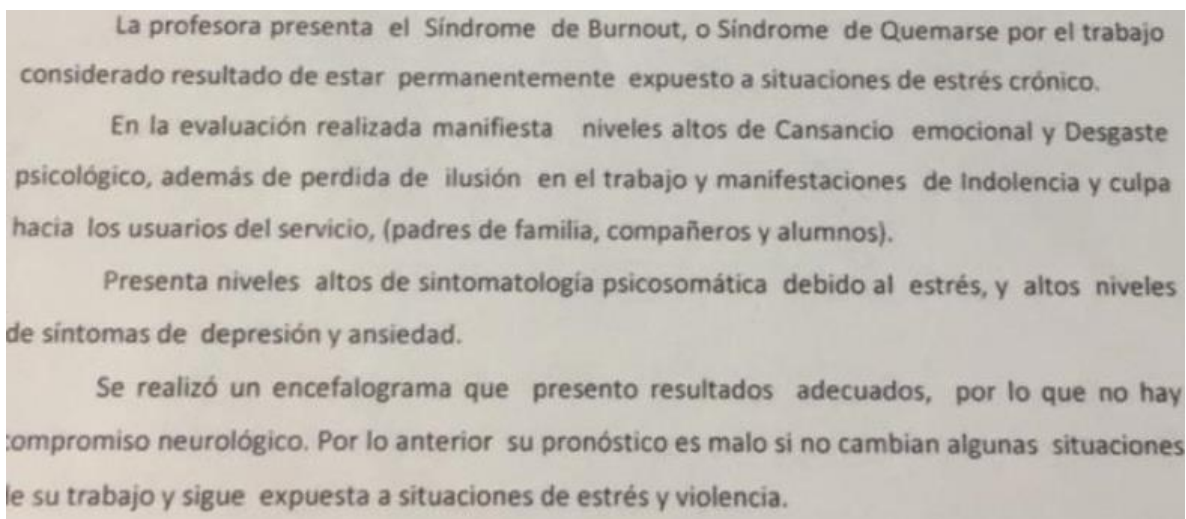
Quizás me aventuré con exceso al pensar que su relación con el otro involucraba creación de nuevas posibilidades, no reparé en pensar en que una condición de alteridad también entraña relaciones de poder frente al otro, que se enmarcan en una apatía por cooperar con mis compañeras, además de hiper -responsabilizarlas, al punto de que estar frente a grupo conlleve a un riesgo que afecte directamente a la salud, como es el caso de Cinthia.

Desde la perspectiva de la OMS (2004), el síndrome del Burnout está asociado con situaciones que tienen que ver con una mala gestión de los recursos humanos, esto nos permite ponderar que, si nos atrevemos a pensar en la institución educativa como un espacio ocupacional, podríamos concluir que su organización se encuentra mal administrada, pues los resultados de acuerdo con sus intereses no se logran, y sus trabajadores (que en este caso son los docentes) están en constante riesgo puesto que las estrategias que ellas mismas plantean están mal racionalizadas conforme a sus fines.

No obstante, en todo este diagnóstico “al vapor” se encuentra una dosis monumental de indolencia mía hacia mis compañeras.

En esta historia hay un documento que soporta la historia de Cinthia, el cual alude a relaciones que nos colocan ante interacciones que difícilmente se pudieran considerar como relaciones de alteridad, en un fragmento dice lo siguiente:

Figura 3.1 Fragmento del diagnóstico de los especialistas de la Facultad de Estudios superiores Zaragoza sobre la condición de Cinthia en 2020.



La profesora presenta el Síndrome de Burnout, o Síndrome de Quemarse por el trabajo considerado resultado de estar permanentemente expuesto a situaciones de estrés crónico.

En la evaluación realizada manifiesta niveles altos de Cansancio emocional y Desgaste psicológico, además de pérdida de ilusión en el trabajo y manifestaciones de Indolencia y culpa hacia los usuarios del servicio, (padres de familia, compañeros y alumnos).

Presenta niveles altos de sintomatología psicósomática debido al estrés, y altos niveles de síntomas de depresión y ansiedad.

Se realizó un encefalograma que presentó resultados adecuados, por lo que no hay compromiso neurológico. Por lo anterior su pronóstico es malo si no cambian algunas situaciones de su trabajo y sigue expuesta a situaciones de estrés y violencia.

Fuente: (Rubio, E2020).

El caso de Cinthia es particular, pero forma parte de un conglomerado de malestares que, en el ejercicio docente, mis compañeras han padecido, en algunos escenarios como el de Montserrat, se encuentra la pérdida del sentido de lo pedagógico, en los de Adriana, Karina, Luna y Sandy converge la alteración a sus vidas familiares, producto de ejercer el magisterio en tiempos de una emergencia sanitaria.

No obstante, estoy consciente de que hay nuevas posibilidades por explorar dentro del acontecer de mis compañeras como docente, puesto a que las actitudes de insurrección que también se identificaron, dan cuenta de que su labor no se restringe exclusivamente a una práctica subalterna, con respecto a todo esto se encuentra una pregunta ¿Son posibles los proyectos “otros” que promuevan maneras alternas de pensar la escuela?

A MANERA DE CIERRE DEL CAPÍTULO III

Cierro este capítulo con muchas preocupaciones al respecto, en primer lugar, porque al identificar a mis compañeras como profesoras, involucré un compromiso con ellas una vez que vislumbré a la docencia en un escenario de subalternidad, pues no me refiero a ellas solo conceptualmente; hablo de un ejercicio que no solo desempeñan, sino que hasta cierto punto padecemos, y escribo en plural porque esta circunstancia también me implica, tanto como pedagogo, como compañero y exprofesor.

Con anterioridad, partí de una visión centrada en las disposiciones institucionales como contexto para comprender a mis compañeras en el ejercicio del magisterio; empero, tuve la necesidad, en esta segunda parte, de recuperar trabajos de investigación que se ocuparan de un aspecto similar, encontrándome así con la problemática que representa para el profesorado trabajar con proyectos educativos que tienen discordancias con su cotidianidad, pero también tienen que seguir, y cualquier juicio que tengan al respecto queda en materia de opinión (González, Cano y Ruiz, 2017; Mercado, 2016), desconociendo así los saberes que los profesores no solamente poseen, sino que han reformulado y creado otros, al respecto. En consecuencia, dicha circunstancia también me inscribe con mis compañeras.

En este orden de ideas, surgió la necesidad de reconocer la escasa o nula presencia de los pedagogos de la FES Aragón en los documentos institucionales, situación que yo podía replicar en caso de remitirme en este apartado a solo exponer las categorías analíticas. Ello, también me orilló a manifestar mi postura frente a los referentes teóricos de mayor importancia en mi investigación, que son la Experiencia y Alteridad, ya que si bien en la mayor parte de mi investigación se ubica a la Colonialidad como un aspecto trascendente, ésta forma parte del contexto desde el cual yo pienso retomar las voces de mis compañeras; sin embargo, me era necesario hacer explícita mi relación con las anteriores categorías pues presenta la forma en que yo estoy dialogando con mis colegas, además de que de una manera u otra, encontré recurrencia directa o indirecta en los testimonios de este momento de reconocimiento.

El trabajo con las voces de mis compañeras en última parte de la presente sección, partió de reconocer que éstas constituyen una fuerza que no pude seguir conteniendo, es necesario dejar que hablen, para así ponderar posibilidades frente a esta situación adversa.

En este sentido, si sostenemos que la situación de mis compañeras conlleva una condición de subalternidad, hay que reconocer que la relación del subalterno con la hegemonía conlleva desacuerdo que no se puede desconocer, y que lleva implícito un sentimiento de insubordinación; y aunque todo ello se presente como escenario adverso, es menester señalar que éste no es un escenario exclusivo de la circunstancia de ellas.

Si manejé previamente la idea de que para el sistema la presencia de mis compañeras le es indiferente, tampoco hay que dejar de lado que la docencia sufre de una situación similar, pues está en una condición susceptible de inquisición por parte de otros actores, quienes les otorgan la función de divulgadores o facilitadores antes que profesores, hiper responsabilizándolos con ello de la efectividad educativa.

Me gustaría agregar que este escenario no se da solamente en la docencia mexicana, ni tampoco es propio de la SEP, recordemos que estamos en un contexto que de una manera u otra trata de articularse con proyectos geo-políticos que llevan su tiempo estructurándose, mismos que han germinado a la sombra del neoliberalismo. En este último, encontramos premisas formuladas en aras de alcanzar objetivos como la calidad educativa, misma que se rige bajo una lógica de cambio constante, lo que nos obliga a recordar que el magisterio ocupa un lugar estratégico y devaluado, cuyo deber es velar por la instrumentación efectiva de propuestas educativas, por lo tanto, sus conocimientos no son suficientes y solo aquellos devenidos de esferas especializadas son los que cuentan con la aprobación del mismo sistema, en este sentido, se puede señalar que se llega a pensar en el trabajo de los profesores como: “una práctica incompleta, deficiente y siempre carente debido al peso de la tradición [...] a las incapacidades individuales de los maestros, eternamente resistentes al cambio [...] manejan poca teoría y mucho método” (Street, 2008, p.60), en consecuencia, su experiencia se desvirtúa en pro de un exceso de información, evocando a Terigi (2013) se abona a una hipertrofia de la formación continua del docente.

Conjugando lo narrado por mis compañeras y lo anterior, podemos advertir que hay un malestar que, aunque no es universal, sí es generalizado; pero con una multiplicidad de escenarios adversos tras sus espaldas, es decir, casos como el de Cinthia, Montserrat y Adriana, tienen diferencias que distinguen la circunstancia de cada una de ellas; sin embargo, devienen en malestares con diversas facetas. Ello supondría una posibilidad para que el magisterio pueda reconocerse entre sí, como compañeros de causa, lo que no puede reducirse a un ejercicio de insurrección política sino más bien epistémica, la cual reivindique a los saberes de la docencia, generando así un contrapeso a los poderes coloniales que versan sobre ellos, en este caso concreto, “la práctica profesional de los docentes puede ser construida por ellos mismos en la dirección que decidan, sin que tenga que serles impuesta por el currículum u otros artefactos” (Saavedra, 2005, p.43)

Sin embargo, ésta es una posibilidad a futuro que requiere pensar en posibilidades que decolonicen la docencia, y para ello es necesario sortear las dificultades concernientes al «encuentro», pues no hay que dejar de lado que la relación con el «otro docente» también se desenvuelve en escenarios susceptibles de hostilidad.

Por otra parte, quisiera hacer algunas consideraciones sobre lo que atestiguamos en este capítulo, la primera nace como una necesidad de matizar la situación de mis compañeras dentro de su contexto productivo. Pues ante una lectura que sostiene la presencia de un «pensamiento único» frente a la subjetividad de los sujetos, se corre el riesgo de arribar a conclusiones apresuradas que le otorgarían mayores poderes a la estructura dominante en forma de falsa conciencia, y en consecuencia llegar a sostener que el pensar docente está completamente subordinado al sistema educativo, limitándose a solo ejercer lo que se le demanda; sin embargo, creo pertinente señalar que yo no podría haber hablado de malestar sino hubiera una consciencia de la existencia de éste, ya que ésta se ha manifestado a través del descontento o padeciendo las consecuencias de la misma dinámica laboral, lo que se puede resumir como una subalternidad que también manifiesta disconformidad ante el orden establecido.

Una vez planteada la consideración anterior, me gustaría señalar, que, si en los testimonios encontramos disconformidad, es precisamente porque el pensar de mis compañeras se encuentra en clara insurgencia a lo sostenido por el ámbito institucional. De tal forma que no podemos pensar en una estructura que tenga una supremacía sobre el sujeto, porque de ser así, estaría colocando a mis compañeras en un papel pasivo, así mismo, ésta tampoco determina el pensar de estas pedagogas frente al mundo, lo que me comentaron es evidencia de ello. Planteando este tipo de razonamientos, me encontré con las ideas de Giddens (1986) quien destaca la capacidad de los actores precisamente como individuos activos, de esta manera encontramos en él, el concepto de «agencia» que:

... se refiere no a las intenciones que la gente tiene en hacer cosas, sino a su capacidad de hacerlas en primer lugar (es por eso que la agencia implica poder). A la agencia le atañen los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente. (p.9)

Así, desde la perspectiva de este sociólogo, el agente (sujeto) tiene la capacidad de actuar o no, y al decir que implica poder, lo hace en el sentido de la potencia aristotélica, es decir que está en posibilidades de ser, por tanto, éste conoce las propiedades estructurales, aplicándolas y actualizándolas en su interacción, y aunado a ello se encuentra la posibilidad del cambio e insubordinación³⁰.

Visto de esa manera, este aspecto es digno de rescatar, pues al plantear la subalternidad emergen problemáticas de naturaleza política con respecto a la situación de la docencia, pues cabe recordar que en el contexto, en el cual se desempeñan mis compañeras, se encuentra inmerso en luchas magisteriales que surgieron ante la precariedad de las condiciones laborales, consecuencia de las políticas neoliberales, y

³⁰ Quiero aclararle al lector que no estoy siguiendo los planteamientos de Giddens, y por eso mismo no se encuentra presente desde el inicio de mi trabajo, porque, dentro de su postura el sujeto que problematiza es el “moderno occidental”, a este respecto se han hecho críticas a los intentos de transpolar su teoría a contextos latinoamericanos, éstas señalan un olvido sobre las “sobre las paradojas que condicionan la construcción de los discursos sobre ‘el Otro’.”

que aún están inconclusas, por lo cual pienso yo que es necesario crear espacios de conciliación en una docencia signada por el individualismo.

Leyendo lo mismo, pero de manera distinta, me resulta interesante que pese a las múltiples reformas y políticas educativas (que intentaron e intentan regular el pensar y el sentir docente), mis compañeras den cuenta de un pensamiento que se orienta hacia otra dirección, esto nos habla de una posibilidad de actuar; aunque complicada. Por lo mismo, podemos recuperar la «agencia» desde otro sentido, ya que si desde Giddens se encuentra orientada a la acción, en Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) ésta se constituye desde una orientación pedagógica que implica el «descubrir» esta “capacidad de actuar en el mundo” (p.23), ello nos recuerda que estas protagonistas construyen un trayecto que no está determinado en función de la información, sino por la metamorfosis que provoca el encuentro con el otro, situación dialógica que también nos habla de una «capacidad autobiográfica» (Bakhtin, 1981).

De hecho, Holland, conjuntando las ideas de Bakhtin (1981) con lo que plantea Vygotsky (1978) respecto a un control voluntario sobre el propio pensamiento (y que es característico de los procesos psicológicos superiores), argumentará que la agencia tiene un carácter narrativo, pues "la gente les cuenta a los otros quiénes son, pero algo más importante es que se lo cuentan a sí mismos" (Holland, et. al. 1998, p.3) vislumbrando así nuevas posibilidades de crearse.

Como se puede apreciar, el reconocer la agencia del sujeto en este trabajo, me es especialmente importante a estas alturas, ya que, si bien esta consideración nació como una nota al margen de mi acercamiento con estas pedagogas, nos habla de que mis compañeras no solamente cuestionan los supuestos institucionales, sino que también tienen la potencialidad creadora de alternativas mediante la «dialogicidad con el otro» y la «acción con el otro».

Sé que con ello no contesto si ¿son posibles los proyectos “otros” que promuevan maneras alternas de pensar la escuela? Pues son planteamientos a priori (bueno... no tanto); pero en vista de todo este desenlace tan adverso y amargo, necesito cerrar esta sección con un poco de optimismo, por lo que me queda claro que todavía faltan experiencias ante la alteridad pendientes por reconocer. Además, es importante

confrontar lo que he identificado con otros relatos que también me han confiado mis compañeras.

CAPÍTULO IV: LA EXPERIENCIA FRENTE A LA ALTERIDAD: TENSIONES DESDE LA AFECTIVIDAD Y LA SENSIBILIDAD DEL PEDAGOGO – DOCENTE

“Al emprender lo que he querido, he realizado muchas cosas que no he querido: la obra surge entre los deshechos del trabajo.”

Emmanuel Levinas.

COMENTARIO PRELIMINAR

Este apartado se mueve entre dos factores muy importantes que me han marcado en todo mi viaje, estos son la necesidad y preocupación. Dentro del posgrado sería conveniente preguntar ¿Hasta qué punto nuestra propia tesis es una experiencia? Esta interrogante es importante para mí, pues en el camino encontramos cosas llámense datos, testimonios, contextos, lugares, entre otras más, el dilema en sí orbita sobre lo que hacemos frente a ello.

A veces quisiéramos generar información a partir de datos, que además sea lo suficientemente relevante como para poder conseguir los suficientes méritos en aras de continuar con nuestro itinerario académico, en ese momento de angustia quisiéramos “forzar las cosas” de modo que finalicemos con toda esta complicación, estamos bajo tiempos institucionales que nos exigen entregar nuestro producto en tiempo y forma, así los días pasan y pasan, elaboramos un sinfín de estrategias para acercarnos al campo a “piscar el algodón que nos arroja el otro”, para después ir corriendo a nuestras máquinas a querer hacer un tejido de todo lo que pudimos localizar, pero como lo he dicho en otras ocasiones, la exterioridad irrumpe en nuestras vidas, no la anticipamos. Ha llegado la hora de tejer, pero ¿qué sucede si la lana no coopera con nuestras ambiciones?

Francamente pienso que, después de todo esto, la necesidad nos lleva ante la desesperación de hacer algo y no poder lograr mucho, buscamos con un afán obsesivo bibliografía para así cumplir inconscientemente con nuestro ideal colonizado de lo que significa la academia, alcanzar cabalmente los objetivos descritos en nuestros protocolos de investigación, seguir al pie de la letra un cronograma siempre cambiante de semestre a semestre, pues las horas no alcanzan para lo que queremos decir y tenemos que

adecuar todo, me gustaría saber de un compañero que puede cumplir como si fuera reloj suizo todo lo que se propone para poder aprender sus formas y métodos. Sin ánimos de demeritar trabajo alguno, en mi persona me ha dado cuenta de que este tipo de prácticas, la mayor parte de las veces, cae a menudo en silenciar al otro.

Esto me parece curioso, porque desde un contexto colonial, he sido testigo de cómo mis compañeras, desde una condición subalterna, han sido silenciadas, en otros momentos se les coloca en el lugar del “no saber”, a ello se agrega que tienen que cumplir de un modo u otro lo que la institución requiere, importando muy poco lo que sacrifican para ello. Un ejemplo muy reciente de esto se encuentra en la actitud del gobierno por continuar con el ciclo escolar pese a no tener infraestructura suficiente para poder lograrlo, en este escenario se les dijo a mis compañeras que el trabajo se iba a reducir, sin embargo, desde la perspectiva de mis compañeras este se ha intensificado, y en el capítulo III hay algunos ejemplos variados. En vista de todo ello, ¿será acaso que mi necesidad las haga transitar de un de silencio a otro, pero dentro de mi trabajo?

Yo empecé descartando y posicionándome sobre lo que considero experiencia, y aquello que no lo es, así fui ponderando diversas posturas al respecto, algunas de ellas, reconocen una relación entre sujeto y mundo desde una perspectiva fenomenológica (Mari, Bo y Clement, 2010), otras proponen que, es necesario reconocer que hay un sentido, ser u orden. Este acontecimiento fundamental se oculta, de momento, en una creencia del mundo que funge como suelo en el que se basan todos los movimientos de sentido y, como horizonte abierto sobre el cual los sujetos sociales se mueven (Waldenfels, 2017).

Desde una postura marxista, hay propuestas como las de Raymond Williams (2000) quien, de antemano, plantea formas sociales estructurantes a la vez que son fijas, estas adquieren un nivel de consciencia social en cuanto son vividas dentro de las diversas relaciones entre sujetos, concretamente refiere que la experiencia surge como un intento de comprender “cómo se encarnan las ‘formas fijas’ sociales y cómo ‘existen’ y son vividas específica y definitivamente dentro de formas singulares y en desarrollo” (Williams, 2000, p.153) Entonces me pregunté si al abanderar esto yo mismo ¿me estoy limitando a solo experimentar con el otro?, o ¿lo que me están diciendo mis compañeras

es solo la forma en que ellas padecen al sistema y por lo tanto no hay una salida? ¿no hay creación ni diálogo que posibilite nuevas opciones?

Una de las conclusiones a las que he llegado es que en nuestras investigaciones hay varias formas de silenciar al otro, la primera y más evidente es por un exceso de acción sobre los hallazgos, es decir, tratar de asumirse como especialista imponiendo sentidos, pues en esa condición de superioridad no hay mejor persona para leer lo que nos dicen, que nosotros mismos; por su parte, una segunda refiere a un exceso de pasividad frente a lo que nos confían, pues lo que nos urge es presentar resultados, olvidándonos de inmediato de los protagonistas de nuestros trabajos. A este respecto, me llama la atención como en Ricoeur (1996) convergen tanto la interpretación como la responsabilidad, por lo que están presentes la lectura y la acción en el trayecto interpretativo, asimismo, es digno de resaltar que desde su postura ambas están referidas hacia el otro, un semejante. Lo anterior me resulta relevante, aunque mi perspectiva parte de un rumbo un tanto distinto, pues cabe destacar que desde Levinas (2012) y Dussel (1993) este «otro» es quien sufre, quien clama, y como consecuencia, no hay semejanza, hay diferencia.

El dilema es que también una tercer manera de silenciar al sujeto es colocarlo ante su circunstancia como si fuera mero espectador, y este es uno de los problemas que tiene mi trabajo hasta este punto, porque la lectura que he hecho de mis compañeras las ha puesto en calidad de espectadoras ante quien me lee, de esta manera en el primer capítulo tenemos a profesoras que padecen la hostilidad de sus compañeros, en el segundo, encontramos a aquellas docentes que son subalternas, encontrándose con pasajes que desembocaron en episodios adversos.

Recordemos que la cuestión que me acongoja es precisamente si desde la experiencia de mis compañeras ¿Son posibles los proyectos “otros” que promuevan maneras alternas de pensar la escuela?, si tratase de leer la pregunta restringiéndome a esta forma de pensarlas como espectadoras, limitándolas así a sus problemáticas, como el caso de Cinthia, quien está peleando contra el Síndrome de Burnout, de Montserrat quien menciona que en su transcurrir en la docencia ha extraviado el sentido de la Pedagogía, también se encuentra Adriana que se encara ante un estancamiento frente a

sí misma; Luna, Sandy y Karina, que ante la sobrecarga laboral apenas tienen tiempo para convivir con sus familias aunque las tengan a un lado ¿Acaso no estará determinando esta forma de leer la experiencia que ya no hay oportunidad ante la realidad subalterna?

Entonces nuevamente aparecieron tanto la necesidad como la preocupación, pero con otro sentido, la necesidad de pensar otros caminos, y la preocupación ante su circunstancia, que por cierto ahora es mía, ahora considero que mi problema ya no es entregar un trabajo, sino un ¿qué se puede hacer? Creo que mi mayor error durante toda la maestría fue quererme hacer un “suéter” con todo el tejido que he estado elaborando.

Estoy en este caso obligado a realmente ver mis entrevistas, y lo primero que puedo encontrar es que hay relatos de ciertos sucesos; no son todos, sino solo aquellos que trascienden en nuestras vidas. A estas alturas, suena molesto hasta el hartazgo que ande repitiendo una y otra vez que Larrosa (1998) menciona que la experiencia es algo que “nos pasa”, y al enunciar esto, no se refiere a cualquier suceso pues al verse antecedido por un “nos” refiere a algo que nos acontece, o, mejor dicho, algo que “deja huella” (Larrosa, 2006, p.91), pero en el trayecto del docente como subalterno hay antiexperiencia, algo que no pasa entonces ¿qué es lo que no pasa?

Por esto mismo, hay que resaltar que si “*eso que me pasa*” remite a la idea de lo externo, como algo irreductible al “yo” también alude a la «*relación*» con “eso”, pues a final de cuentas es un principio de alteridad, que implica la irrupción del otro sobre nuestras vidas, no solamente como cuestionamiento, sino como posibilidad.

La problemática de pensar al docente como subalterno es que lo sitúa ante el poder, ya sea como agente que ejerce poder sobre el otro, como es el caso del carcelero ante el prisionero estudiante, o el poder que ejercen sobre ellos, como aquellos quienes lo auditan: sus autoridades. Incluso pensar en la escuela como institución carcelaria (Foucault, 1975), nos puede llevar a concluir de antemano que cada uno ocupa su lugar y por lo tanto hay así una especie de divorcio con los demás sujetos, quienes hacen parte del otro.

Una de las problemáticas que yo he observado en todo este trayecto con mis compañeras, estriba en esa falta de construcción de alteridades, pues tanto en las

relaciones de hostilidad y subalternidad se encuentra un distanciamiento, y hasta cierto punto una falta de conocimiento hacia el ejercicio de su docencia, que desde estructuras sustentadas en el poder, en las cuales he encontrado varios intentos de “reducirlas” dependiendo de las distintas esferas de análisis desde las cuales he emprendido la lectura sobre este trayecto de mis compañeras, ante sus compañeros de trabajo como aquellas pedagogas extrañas; ante sus autoridades como unas profesoras como todas las demás, y frente a los grupos no magisteriales, como trabajadoras del Estado, independientemente de su proceder.

Por ello, si la experiencia implica pasaje y pasión, también involucra pensar en el padecimiento hacia el otro, no en el mismo sentido que las relaciones del poder predisponen bajo la figura del oprimido y tampoco en un sentido pasivo (Larrosa, 1998), sino de interpelación, pero también de interpretación, no desde el “yo” sino desde lo ajeno, frente a lo cual yo tengo que moverme, pero no como respuesta mecánica sino como una acción comprensivo – afectiva. Ello implica la construcción de posibilidades, no como un ejercicio de resistencia, sino de apertura.

Cabe aclarar que el presente apartado no nació en virtud de esta consideración teórica, sino a raíz de ubicar estas posibilidades a la luz de la historia de mis compañeras, donde la afectividad y la sensibilidad han jugado un rol clave en la construcción de sus experiencias como docentes en educación básica frente a la alteridad.

4.1 LA DISTANCIA CON EL OTRO

Mi trabajo inició con la intencionalidad de poder ubicar los procesos de cambio a los cuales se enfrentan los pedagogos de cara al ejercicio del magisterio en educación de nivel básico, sinceramente; aunque nunca lo dije, yo pensaba a la experiencia como una categoría que estaba en estrecho vínculo con la historia de mis compañeras, desde una perspectiva lineal y un tanto acumulativa, dando a la vez testimonio de problemas superados, pues había leído en Larrosa (1998) varios apuntes sobre ese viaje en donde lo no nuestro pasa por nosotros, cambiándonos, y que al retorno ya no somos los mismos. Quizá mi idea no dimensionaba la complejidad de ese trayecto, añorando además un

escenario romántico que no excluye una pequeña amargura pero que a final concluye con un encuentro, del cual yo solo actuaría como un escriba registrando ese progreso.

Tal vez inicié el párrafo anterior con demasiada autocensura; pero durante este trayecto tropecé con una docencia a menudo considerada como una profesión de Estado, no solamente por rastreos bibliográficos, sino revisando las voces de mis compañeras. Pareciera ser que a veces se olvida el que en esta sociedad también los profesores pueden estar en desacuerdo, éste no se restringe a su sola opinión, sino que es a la vez resultado de un sistema que padecen, a este respecto no ha sido accidental que, en sus primeros episodios de ingreso, la hostilidad hacia ellas se encuentre en cada una de las historias de Adriana, Cinthia, Luna, Montserrat, Sandy y Karina.

Con lo anterior en mente, emprendí la tarea de profundizar sobre cómo viven mis compañeras tal situación, pues muchas veces advertí esta disconformidad, tanto con los programas institucionales, conflictos al interior de la escuela e incluso con las condiciones infraestructurales, con todo ello mi siguiente inquietud era hasta cierto punto, fácil de predecir ¿Qué les pudo haber acontecido después de aquellos episodios de ingreso?

A este respecto, pude ubicar muchos desencuentros que han llevado a amargos episodios, en especial, aquellos que involucran la situación de mis compañeras frente al plano institucional, por lo que, desde este marco, he podido vislumbrar cierta indolencia e indiferencia a la condición de la comunidad educativa³¹ (aquí me refiero a los actores educativos como estudiantes, directivos y docentes) , esta situación se maximizó en un contexto signado por una contingencia sanitaria, en donde los proyectos educativos se tuvieron que reestructurar a fin de poder darles continuidad; aunque por la misma emergencia éstos no se han terminado de estructurar y han remarcado fuertemente la desigualdad social que nos rodea; aunque pretendo exponer esta situación con posterioridad debido a que veo pertinente el reflexionar alrededor de otras aristas inscritas en esta cuestión.

Por el momento, deseo estacionarme en una situación que, a mi juicio, es de mayor prioridad para ir repensando la labor del docente a la luz de la experiencia de las

³¹ Me gustaría aclarar que este comportamiento institucional no se restringe a la administración actual, sino que de una u otra manera parece ser sintomático al menos desde las historias de mis compañeras.

pedagogas, por ello, me parece sensato tomar en seria consideración esos procesos de cambio que han florecido precisamente porque a mis compañeras les “ha acontecido” el magisterio. De esta manera, mientras que para la institución la situación de cada estudiante pareciera ausente, para ellas ha sido la “piedra de toque” para desarrollar nuevos saberes, los cuales no entran en el esquema teoría/aplicación, sino que al ser sujetos de la experiencia obtienen un sentido distinto en relación del otro, y creo que Luna lo expresa mejor que yo al decir:

Explicarte cómo me fui enamorando de la docencia me resultaría difícil de detallar; pero en algún punto esas personitas, bueno... me refiero a los pequeños estudiantes, se convirtieron en personas muy importantes, creo que comencé a verlos y apreciarlos por sus particularidades, dejé de ver al grupo como un todo y comencé a darme cuenta que, cada persona con la que interactuaba, me sorprendía, era posible aprender cosas, reflexionar sobre sus necesidades, sobre mis posibilidades.

Además, la docencia me parece que no es una cosa mecánica, veo en ella la oportunidad de transformarme, de modificar cosas, porque finalmente las personas son distintas y eso es lo que lo hace posible, así que nunca resulta aburrido, al inicio creo que era hasta frustrante el hecho de que me concentraba en las partes administrativas ¿no? en las calificaciones, tareas, números, y ahora siguen formando parte de lo que tengo que hacer; pero eso ha pasado a un segundo plano (Luna, E2020, p.1)

He de confesar que desde que escuché a Luna referirse al acto de ser docente como una experiencia de enamoramiento, me invitó a reflexionar sobre la dificultad de traducir la docencia como una sustancia ya conformada. Sinceramente esto me confundió bastante, pues reduje la experiencia de mis compañeras al solo trabajar con la institución, pero advertí, después de casi dos capítulos de distancia, que hay algo más allá de solo el ingreso, así ejercer el magisterio no solamente implica malestar, sino también encuentro, una impresión similar, me la provocó Karina, quien agrega:

...la verdad es que yo no me veo realizando otra cosa que no sea la docencia, la docencia me apasiona, entrar a un grupo y ver a los niños, ver

que aprendan, ver cómo se desenvuelven, cómo interactúan, eso me mueve mucho y creo que no me veo haciendo otra cosa que no sea la docencia.

(Karina, E2020, p.17)

La confusión en este sentido, nació porque en la misma sesión Karina me había relatado su cansancio ante la carga de trabajo que en estos momentos les acontece, pero he aquí un aspecto clave, en todo esto, no hay institución, ni burocracia, evidencias, está el otro y la potencialidad del encuentro, y mientras Luna me dice “*comencé a verlos y apreciarlos*” ella me dice, “*ver cómo se desenvuelven, cómo interactúan, eso me mueve mucho*”, todo ello nos coloca ante una tensión entre un ejercicio que se inscribe en un sistema que sueña en crear condiciones para perpetuarse a sí mismo, y en la que los docentes son subalternos, y una praxis frente a lo radicalmente otro.

Larrosa (2009) nos invita a pensar sobre la complejidad que orbita al amor, siendo cada episodio el primero, porque aunque cronológicamente ubiquemos a aquella persona de la cual enamoramos, nunca lo hacemos de la misma manera, incluso él agrega que sería un infierno si así fuera, traduciendo todo ello al acto de ser profesor, podemos identificar la reiterada intencionalidad del ámbito institucional por hacer del magisterio un estándar, asunto que podría situarnos en ese escenario tan tormentoso al cual supongo que muchos seres humanos deseamos evadir.

El título de esta pequeña sección no responde a una imposibilidad de la docencia por acercarse al otro, sino a los intereses que pretenden reducirla a un ejercicio profesional referido a la institución antes que al otro, si no fuera así no hablaríamos (ellas en aquel entonces y yo ahora) de apasionamiento u enamoramiento. Sin embargo, estos intereses me permitieron vislumbrar, en su momento, a la subalternidad como una categoría de análisis que me permitía comprender esta situación, pues a final de cuentas las escuelas son dispositivos desde los cuales se ejerce el poder (Foucault, 1975), por ello no resultaría extraño pensar que mis compañeras, desde esta lectura, a menudo son consideradas como agentes del mismo (Van-Djik, 1994; 2016), asimismo, se podría considerar su labor como una actividad que difunde el pensamiento colonial, ignorando así que las irrupciones del otro en nuestra experiencia en muchas ocasiones pueden

transgredir lo ya instituido. Y a este último aspecto, creo que Cinthia es más contundente, porque dijo:

¿Tú crees que vas a estar pensando en la institución? ¡Claro que no!, o sea tú estás pensando en el bienestar de los niños [...] cuando yo entré a ejercer como docente en la SEP, había una chiquilla que era muy linda. Ella fíjate que se esforzaba mucho por salir adelante, las condiciones económicas en su casa no eran las mejores, y ella se esforzaba, ella busca. No era la de mejor rendimiento escolar; sin embargo, ella de verdad hacía un esfuerzo. Encontró en su casa una guía para estudiar, que era de su hermana, y ella con un montón de orgullo la llevaba a la escuela, y me decía “Mire maestra, esta es mi guía, y... ya le borré todo para volverla a contestar” y eso a mí me conmovía. (Rubio, E2020, p.7)

Tardif (2014) nos recuerda, que el acto de estar frente a un grupo implica acciones que van más allá de preocuparse por la capacidad de pensar de los alumnos, pues el “componente emocional se manifiesta inevitablemente cuando se trata de seres humanos” (p.96) y es que ante esta interacción que Cinthia nos comparte, incluye los efectos que ese otro estudiante puede causar en el yo, pues remata con un “eso a mí me conmovía”, y por ello, este escenario nos coloca frente a la experiencia de ser docente, pues afecto, no constituye un fenómeno individual; al tener una naturaleza social, nos remite a una relación con la exterioridad, de ahí su potencialidad de dejar huella (Watkins 2010; 2019).

Me parece que es prudente señalar, a estas alturas, que esa reacción del yo frente al otro, también nos coloca ante la preocupación sobre el otro, por ello, encontramos expresiones como “tú estás pensando en el bienestar de los niños”, “ver que aprendan” y “reflexionar sobre sus necesidades, sobre mis posibilidades” y quizás esta preocupación se pueda entender mejor como la procuración del bien para el otro, por ello Paulo Freire (2008) dirá que:

Es necesario estar abierto al gusto de querer bien y, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo. Esta apertura al querer bien (...) significa, de hecho, que la

afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer el bien significa, la manera que tengo de sellar automáticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica de ser humano (pp131 -132)

Aún con todo ello, es necesario construir matices con respecto a ese “otro estudiante”, pues cuando utilizo esta palabra es por la facilidad gramatical de poder expresarme de ellos como si fueran “alguien” en vez de “algunos”; esto para mis compañeras no es así, ya que se enfrentan a lo diverso y no se pueden dar el lujo de homogeneizar, si bien en el relato de Cinthia encontramos un caso específico, también encontramos la palabra “*niños*”, en Karina se refleja “como *entrar a un grupo y ver a los niños*” pero Luna es contundente en este sentido porque se atreve a decirlo con mayor claridad al “*dejar de ver al grupo como un todo*”, y es que si recuperamos el compromiso del cual Freire habla (2008) éste también requiere de una práctica específica, así pensar en una afectividad, nos empuja a considerarla en la virtud de su falta de especificidad, no podemos determinar una direccionalidad a priori, sino que necesariamente remite a la idea del choque con el otro (Watkins, 2019).

En todo este trayecto hice alusión a la idea de un saber especializado que se va construyendo por parte de mis compañeras, y francamente este lugar es el espacio desde el cual pudiera yo hablar de éste; sin embargo, no puedo hacerlo de la manera en que me gustaría, no por falta de “datos”, tampoco por miedo; aunque probablemente por incompetencia, porque cada vez que creo alcanzarlo se me escurre de las manos.

Una situación por el estilo les ocurrió a muchas de mis compañeras, pues en todo su trayecto el otro ha irrumpido de una u otra manera, poniendo sobre el tintero en que lo que saben no les alcanza, tienen que ir construyendo cada vez más; y esto por encuentro con su exterioridad, pues de la idea de *afectividad*, se desprende el deseo de *procurar el bien*, pero para ello han de asumir el reto de poder escuchar a esa diversidad, lo que nos traslada a considerar a la «sensibilidad hacia el otro».

Quiero recapitular que anteriormente Luna me había comentado que, en sus inicios como docente, llegó a sentir que le hicieron falta algunos saberes por parte de la

carrera; pero descartó ese juicio en cuanto se enfrentó al constante movimiento que entraña el magisterio así:

... cuando vas a la Universidad las cosas son de un modo y cuando sales y ya son de otro modo; entonces ¡ni modo! Te tienes que enfrentar y cambia, y, sobre todo, digo si estás como docente pues cada grupo, cada ciclo que tienes con niños, con personas diferentes pues es otra cosa y tienes que aprender, no hay como “¡ay! esto ya me lo sé y ahora lo voy a volver a hacer igual” pues habrá cosas que sí, pero también hay cosas que tienes que indagar. (Luna, E2015, p.9)

En lo que deseo hacer hincapié, es que después de 5 años de enfrentarse al cambio, no solamente se ha enfrentado a nuevos grupos, más bien ha interactuado con “distintos otros” que la han interpelado, por ello, comenzó “a verlos y apreciarlos por sus particularidades” dejando de “ver al grupo como un todo” por lo que comenzó a darse “cuenta que, cada persona con la que interactuaba” le “sorprendía, era posible aprender cosas, reflexionar sobre sus necesidades” y sus “posibilidades”, transitando así de una necesidad de “indagar” únicamente, a la potencialidad de construir saberes propios.

No por ello niego que resulta intrigante que, más allá de decir “yo cree” Luna nos mencione el “yo aprendí” en esa parte de su trayecto, a lo que podríamos pensar que estos pequeños estudiantes no se colocan frente al atril y dictan conferencia, sino que más bien dan destellos, nos lanzan destellos que habrá que interpretar, nos dicen algo; a lo que la alteridad que estableció Luna con ellos nos da cuenta de una sensibilidad, frente a ello no puedo evitar recordar a Deleuze (1975) cuando menciona que:

Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea «egiptólogo» de algo. No se llega a carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad. [...] Todo aquello que nos enseña algo, emite

signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos. (p.4)

En este caso, habría que pensar que el docente puede no ser un subalterno con una consciencia cauterizada en relación con el otro, como muchas lecturas que colocan a la escuela como un símil de una prisión, y que han pretendido otorgarle al profesorado el lugar de un guardia, aunque aclaro ello no nos excluye de desenvolvernos en ese rol en el ejercicio de nuestro magisterio. Más bien lo expresado por Luna, nos habla de una sensibilidad hacia lo que nos dice el otro, a lo cual Adriana agrega:

...yo creo que la vida, la docencia con mi vida personal, con mi hijo, no están separadas están ligadas porque, aparte, pues.... aprende uno mucho de ellos ¿no? yo... tanto a mis niños de la escuela como a mi hijo les digo "es que yo aprendo de ustedes" ¿no? "cosas que yo no sabía, ustedes vienen y me las enseñan" (Valdés, E2020, p.14)

Si bien Deleuze (1975) hizo los apuntes anteriores con la idea de la vocación inscrita en ella, también nos habla de cierta maestría que tiene cada cual para ser sensible a lo que hace, en cuyo caso resalta al carpintero con el bosque o el médico con la enfermedad, de tal forma que pudiésemos pensar que esta sensibilidad hace parte de la vida misma, como lo respaldan las declaraciones de Adriana, haciendo hincapié en que la docencia y su vida no están separadas, van ligadas, y en este caso, el estudiante ocupa este lugar, el lugar del otro para el pedagogo profesor hasta el punto en que interpelan con aquello que él no sabía. Cinthia, en su momento, también agregó que este acto de ser sensible conlleva, además, a la necesidad de traducir al otro:

...te tienes que volver un políglota, porque es una torre de Babel, o sea, son 30 humanitos, que además ellos sí tienen intereses que tienen que ver con cosas que tú ya no conoces, porque aunque yo me considero una persona o una docente joven, yo ya no sé qué música les gusta, no sé qué juguetes les gustan, no sé qué intereses tienen, y entonces te vas acercando para tratar de manejar esos mismos lenguajes, y entonces tienes que aprender muchas cosas, y aprendes muchas estrategias para... para comunicarte con ellos y hacer de esa gran roca de 1000 toneladas, pues...

una cosa más llevadera y una cosa de la que puedas sacar la posibilidad de realizar este propósito ¿no? (Rubio, E2015, p.11)

Es en este punto donde me gustaría poner énfasis en la interpretación como un factor importante para la construcción de otras posibilidades de repensar a la docencia, más allá de lo institucional, pues atendiendo al malestar que viven los docentes como subalternos, al identificar en lo que alguna vez me dijo Cinthia sobre que en virtud de la relación con el otro se puede “*hacer de esa gran roca de 1000 toneladas, pues... una cosa más llevadera*”, pero esto requiere el construir vínculos, de volverse “*políglota*”.

Haciendo una especie de diálogo entre Deleuze, Luna, Adriana y Cinthia, podría decirse que a la luz de la historia de mis compañeras el tránsito del egreso al ser docente, les requiere de sensibilidad a los signos que emite el otro, y en este sentido podríamos pensar en un saber que han desarrollado sobre la docencia.

Sin embargo, también habría que dimensionar que hasta el momento he reducido a la exterioridad del pedagogo hacia el estudiantado, pues ha sido uno de los lugares desde los cuales mis compañeras han podido hacerle frente a la institución. Así, continuando con la historia de Cinthia, podría decirse que esta relación ha podido ser un significativo para hacer un contrapeso a las adversidades institucionales, de esta manera, su historia continua de la forma siguiente:

Empecé con terror a la institución, o sea de que no sepan todo lo que te está pasando, ¿no? o sea como que la... la suposición de que... estamos condicionados eh... constantemente conscientes de que estamos siendo observados por la institución, es algo... que se te... se te olvida, se te tiene que olvidar porque es tan intensa la interacción con los otros humanos o los alumnitos que... que... hójole... no, no puedes pensar en otra cosa, o sea ahí la prioridad es el humano, ¿no? (Rubio, E2020, p.6)

Mencioné con anterioridad esta primera relación que me encontré en donde a la docencia se le considera como profesión de Estado, y bajo esta visión se han construido discursos como aquellos que mencionan que un buen profesor es aquel que sabe implementar eficazmente los programas institucionales (SEP, 2019); sin embargo, la realidad de mis compañeras no solo las lleva a preocuparse por el estudiantado como

posibilidad de cuestionar al otro, sino como una necesidad «tan real» para ellas desde la cual han de ejercer la docencia, pues resulta tan “*intensa la interacción*” que no pueden “*pensar en otra cosa*”, de esta manera podemos continuar con esta situación a la luz de los ojos de Montserrat, que aparece con la siguiente declaración:

...creo que me gusta lo que hago, siento que a veces podría hacerlo mejor; pero... pero yo veo a los niños, por lo menos mis grupos, mi grupo anterior y mi grupo de segundo y mi grupo del cuarto año, que tengo ahorita, los veo contentos, los veo felices, los veo que se sienten a gusto dentro del salón, que les gusta aprender que, aprenden a lo mejor, no como yo quisiera; pero aprenden y por mi parte también, me siento muy a gusto con ellos, siento que lo que hago funciona, a veces me gustaría que...que funcionara mejor; pero veo que aprenden y eso es algo que me gusta, y eso es por la parte docente. Por la parte de la SEP es... muy complicado la verdad es que sí, no me gusta, eso sí me estresa, me pone de malas, me choca y creo que siempre me voy a quejar de eso. (Vázquez, E2020, p.9)

Aquí en la historia de Cinthia y Montserrat pudimos ver una recurrencia, ya que conviene no dejar de lado que, a la luz de la institución, la docencia se convierte en una labor que entraña malestar y no solamente sumisión, llegando a escenarios extremos como el agotamiento excesivo y explotación laboral, misma que se ha exacerbado en el contexto de la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-Cov2 / Covid-19, de tal manera que Sandy resume quizás una recurrencia encontrada en los testimonios de todas mis demás compañeras.

...de verdad está difícil, sobre todo, pues la organización de tiempos, a veces siento que no me dan la vida para terminar todo; pero en cuanto al trabajo directo con mis alumnos, sí estoy tratando de respetar horarios, lo que no puedo es lo administrativo, y que administrativo se supone también, desde arriba nos dijeron que iba a ser un poco menos, la verdad es que ha sido el triple ¿no? se volvió formatitis, entonces, este... pues nos tienen llenando formatos a todas horas ¿no? incluso si revisamos por ahí memes, y demás, pues parte de ello es eso ¿no? el de ¿cuántos formatos vas a llenar

hoy?, el de todas las mentiras que decimos en... para llenar los formatos ¿no? entonces, se vuelve tedioso, y yo creo que se pierde mucho el sentido de lo que estamos haciendo. (Castrejón, E2020, p.6).

Veo importante remarcar esto último: la necesidad del sentido para el desarrollo de la labor docente de mis compañeras, puesto que, al hablar de aprendizaje, no solamente hay que pensar en una sensibilidad a lo que dice el otro, también se encuentra lo que se hace con ello, por lo mismo no pensaríamos en un saber abstracto, o mejor dicho declarativo, sino aquel que está en estrecha comunicación con el tiempo, y por comunicación me refiero a relación, y esto nos dirige nuevamente a la alteridad, pues habría que reflexionar sobre ¿quién se encuentra en ese tiempo?. Tal vez, todo esto resulte difuso, por ello, seguiré exponiendo todo esto a la luz de lo que dice Sandy cuando parece replicarle a Luna:

Hace muchos años, yo pensaba que la docencia era como estática, como que la vida del docente era muy aburrida, porque todos los días hacía lo mismo, y porque además cada año hacía lo mismo, nada más con diferentes alumnos, tengo la dicha y la fortuna, y el orgullo de decir que no he repetido ni una sola planeación como tal, entonces eso a mí me genera orgullo, porque no es estático, porque no es... porque lo que les di, en primero, al otro primero no se los vuelvo a dar, porque cada planeación que hago, la hago pensando específicamente en las necesidades de ese grupo, y la hago pensando específicamente en el momento en el que estamos. (Castrejón, E2020, p.12)

Quién me lee me preguntará con justa razón ¿Qué es aquello que Sandy le replica a Luna? Precisamente, hay un fragmento de lo que dijo Luna que he dejado suspendido un buen lapso de tiempo, ella nos dice que la docencia le parece que “no es una cosa mecánica”, ve en ella la oportunidad de transformarse “de modificar cosas, porque finalmente las personas son distintas y eso es lo que lo hace posible, así que nunca resulta aburrido”, al inicio era hasta frustrante el hecho de que se concentraba en las partes administrativas, en las calificaciones, tareas, números, pero remata diciendo:

“ahora siguen formando parte de lo que tengo que hacer; pero eso ha pasado a un segundo plano.”

Aquí pensar en una réplica, no implica desacuerdo, sino abusando, con desconocimiento, del lenguaje “sísmico”, los estragos de un terremoto, que es en este caso el magisterio, aparecen con diferente intensidad durante tiempos distintos y en diferentes lugares, con ello no me refiero a una generalidad sino a una distinta experiencia de algo en común, la docencia, a lo que aludo es a la necesidad de que este diálogo trascienda el texto, y quizás esta idea es esperanzadora; aunque a la vez complicada.

Pensando en los sistemas de capacitación docente, el problema de que estos no alcanzan a comprender los procesos de cambio del magisterio, estriba en el poco espacio que hay para que los docentes hablen entre sí, quizás habría que repensar a los saberes del profesorado desde un lugar distinto al declarativo o al procedimental, así habría que pensar que estos saberes no son técnicos pues:

Se ha confundido lo que es una práctica, la acción, con lo que es la técnica. La acción humana implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y estos en la práctica educativa son fundamentales. (Barrón, 207, p.13)

Con todo lo anterior hay que precisar que, a la práctica educativa hay que pensarla desde un lugar distinto al espacio escolar, quizás en un contexto donde ya no nos encontramos en el espacio escolar por causa de una emergencia global esto dé fe de ello; aunque también es preciso dejar claro que no resulta lo mismo hablar de un saber de oficio, o artesanal que aquel saber que ha devenido de la experiencia de mis compañeras, pues estos pueden transmitirse entre los sujetos como los colegas docentes (Mercado,1991), no sucede lo mismo con aquellos que provienen de la experiencia, porque es necesario el acontecimiento.

A la luz de lo que me han relatado mis compañeras, este acontecimiento no son ellas, es “otro que ellas”, y esto no es romántico, sino que ha involucrado una pérdida de su lugar como especialistas, pues este conlleva a una certidumbre, y por certeza me

refiero a la rutina, a lo que Luna y Sandy nos ilustran que su docencia implica el no hacer siempre lo mismo, sino que depende de la sensibilidad a esos “signos” que arroja el otro. Es precisamente esto lo que me permite pensar en el saber de la experiencia, pues:

....se adquiere en el modo como alguien va respondiendo a lo que le va sucediendo a lo largo de la vida y en la forma en que vamos dando sentido al pasar de lo que nos pasa. En el saber de la experiencia no se trata de la verdad de lo que son las cosas, sino del sentido o del sin sentido de lo que nos sucede. (Larrosa, 2018, p.15)

Al hablar de una sensibilidad a los signos que los otros nos van soltando, habría que pensar también en la construcción del sentido a lo que nos sucede con ellos, y sí me incluyo, pues en todo ello también estoy inscrito, ya que considero imperioso dejar que ese algo nos pase, y por pasar, también me refiero a perder el lugar, a dejar aquel lugar que se supone que debemos ocupar desde un pensamiento colonial.

En pocas palabras, fue en este punto donde empecé a recapacitar mi problemática frente a mis compañeras, pues sí es posible concebir alternativas para repensar el magisterio de estas pedagogas, pues si bien desde una subalternidad se considera al docente como un carcelero, veo necesario pensar al profesor desde un lugar distinto, que no implica un empoderamiento; sino un lugar más sensible pese a que suene paradójico. Karina, en este caso, nos reitera esta situación, aunque desde su región muy propia:

Entonces es una decepción entrar a una escuela pública y que sucedan estas cosas. Sin embargo, también me di cuenta de que, si tú como docente no lo haces, a pesar de que en el lineamiento no esté o que el sistema no te permite hacer tal cosa por los niños, o sea, tú lo puedes hacer, si tú quieres, si tú quieres desarrollar esos aprendizajes en los niños o sí tú quieres ir más allá de lo que dice el programa; pero si no, pues el mismo sistema te absorbe. (Karina, E2020, p.12)

Con todo ello, la complejidad de esta posibilidad requiere también de sosiego ante un “sistema que te absorbe”, pues las disposiciones institucionales hacia el magisterio están estructuradas de tal forma en que nada nos pase, ya que la velocidad y la

información están muy impregnadas en la lógica escolar, dificultado el poder *“hacer, si tú quieres”*.

Desde la perspectiva de Adriana, la docencia y su vida *“están ligadas”* y eso a su vez le ha permitido esa sensibilidad frente al otro, lo que dirige nuestro pensar hacia la apropiación del magisterio por el profesor mismo, y esto a su vez ha implicado padecer en lugar de dejar pasar, pues las relaciones con el otro, quien en este caso es el estudiante, no son meramente de consenso.

Entonces, debo insistir en que la experiencia no es el medio por el cual se alcanza un saber singular, pues si así fuera entonces se hablaría de un saber artesanal, en el que cada especialista crea su rutina propia para ejercer su oficio, más bien es, apropiarse de su circunstancia, que tiene como principal implicación al otro. En virtud de ello, todo lo anterior implica a una *“dialogía que funciona heterológicamente”* (Larrosa, 2018, p.18) lo que nos habla de que para mis compañeras (desde este cristal) la docencia puede dejar de ser un empleo que se ejerce para convertirse en una tarea que se vive; pero hay muchas complicaciones en el camino que es preciso dimensionar, dado a que el malestar descrito en episodios atrás sigue presente, por ello, trataré de examinar las posibilidades de acuerdo a los casos particulares que he podido atestiguar en todo este viaje, además de que intentaré escudriñar las irrupciones del otro en este sentido.

4.2 LA IRRUPCIÓN DEL OTRO EN LA HISTORIA DE LAS PEDAGOGAS DOCENTES

Una de las situaciones que me marcaron en el encuentro con mis compañeras, fue esa imposibilidad de agrupar los malestares bajo recurrencias, este hallazgo es afortunado porque nos habla de la posibilidad que entraña la colectividad para poder repensar las distintas circunstancias que encaran mis compañeras como profesoras y construir posibilidades, a la vez que podemos reflexionar sobre ellas. Asimismo, es infortunado, porque estamos ante la dificultad de que ellas hablen entre sí desde sus propios saberes y se encuentra presente el desafío de buscar espacios para poder realizarlo.

Por lo anterior, manifiesto que mi interés aquí no es el de resolver problemas mediante “fórmulas mágicas” de interacción con el otro, sino de considerar alternativas sobre la experiencia de mis compañeras ante un malestar inscrito en un ejercicio institucionalizado.

Una vez expuestas las consideraciones anteriores, quisiera agregar que cada uno de estos malestares me generó preocupación y sentimientos de profunda amargura e incertidumbre, pues la sensación de involucrarme en estos escenarios, como el docente novel que alguna vez fui, fue irremediable.

Uno de los malestares, tiene que ver con la intencionalidad que tengo yo por leer la experiencia, en donde yo estoy ocupándome de los procesos de cambio que les han acontecido a mis compañeras como pedagogas docentes, pero ¿qué sucede si ellas han perdido el sentido de lo pedagógico en el camino? ésa fue la problemática a la que me enfrenté al escuchar esta declaración por parte de Montserrat, pues involucraba de cierta forma a mis inquietudes.

No obstante, la amarga contingencia que nos acontece ha trastocado el espacio escolar, colocándonos frente a nuevos desafíos en este escenario, ella misma me compartió algunas historias sobre las resoluciones que tomó en este contexto, de las cuales destaca la siguiente:

...tuve niños con problemas muy graves, tuve una chiquita que se tuvo que ir al psiquiatra, porque tuvo pensamientos suicidas, y tuve algunos niños con depresión y ansiedad, por lo que sucedió. Entonces pues ahí, mi trabajo fue un poquito más pedagógico, y centrarme no solamente en los contenidos, sino también en el desarrollar habilidades emocionales, y todo eso ¿no? Entonces pues, creé algunas actividades, aparte de las actividades académicas, generé algunas actividades para los niños, pero que también hicieran con su familia porque, en ese momento, pues ya mucha gente estaba encerrada, o sea, los papás pues se habían quedado sin trabajo; o estaban encerrados trabajando desde casa [...] fueron las semanas cuando fue el pico más alto de contagios [...] inclusive yo les tuve que hacer videos pregrabados para los papás, para que también ellos aprendieran a lidiar con

la soledad y también aprendieran a identificar las emociones de los niños, por lo que estaban pasando, para evitar pues, ya sabes la violencia intrafamiliar [...] qué podían hacer si se presentaban diferentes situaciones, pues de depresión; de ansiedad, de tristeza, de enojo y de cosas así.
(Vázquez, E2020a, pp.4-5)

Para quien me lee ahora, es necesario mencionar que los espacios escolares fueron de los primeros lugares que se cerraron por motivo de la contingencia, ésta tomó desprevenido al sistema educativo, o al menos esa es la impresión que muchos tenemos, en primer lugar porque hasta el día de hoy no se cuenta con la infraestructura necesaria en todos los hogares para poder hacer frente al trabajo remoto que se utilizó como estrategia con el fin de no suspender las actividades correspondientes al ciclo escolar. En los primeros momentos, no había instrucciones lo suficientemente precisas para el trabajo en casa, así por un espacio de tiempo mis compañeras tuvieron que trabajar como ellas pudieron, es desde este contexto que Montserrat tuvo que trabajar.

Una de las cosas que me parecen interesantes en su historia, fue como el otro irrumpió en su vida, no como un extraño hostil, sino como alguien en crisis que necesitaba apoyo, en este caso su alumna con pensamientos suicidas, por ello, tenemos que reconocer que cuando Dussel (1993) considera al “otro levinasiano” y lo transpone a un escenario latinoamericano, lo toma en calidad de aquel que sufre, no como alguien semejante, sino como alguien que demanda justicia. Por otra parte, esto también nos da cuenta de una tensión entre el malestar y lo sensible dentro de la práctica docente, pues fue en la medida en que reconoció esta situación que se vio orillada a incursionar en el escenario familiar de los estudiantes, en este sentido me gustaría recapitular que Cinthia llegó a expresar una resolución por el estilo, la cual ya cité con anterioridad pues desde su experiencia “*es tan intensa la interacción con los otros humanos o los alumnitos que... que... hójole... no, no puedes pensar en otra cosa, o sea, ahí la prioridad es el humano*”; pero además, desde otro momento de su vida, agrega lo siguiente:

“Cuando logras comunicarte con ellos aprendes otras cosas, aprendes que lo más importante no es el currículum, aprendes que lo más importante no son las calificaciones.” (Rubio, E2015, p.11)

Quizás esa primera intencionalidad de tratar de tejer las voces de mis compañeras era una tarea muy pretenciosa, a medida que sus historias han dejado huella en mí, he podido notar una especie de diálogo entre ellas, y a este respecto encontramos un punto en donde sus historias convergen; pero también, en dónde divergen. Sin embargo, desde este cristal, he comenzado a notar que quizás hay una posibilidad de replantear la escuela, y esta puede valerse de una afectividad y sensibilidad que pueda crear puentes de comunicación con el otro, es entonces que este entrecruce adquiere trascendencia no para este trabajo.

En este orden de ideas, la pregunta que se me pudiera hacer es ¿cómo estoy seguro de que bajo estas circunstancias es posible considerar la historia de Montserrat como una acción propia del pedagogo aragonés? A lo que mi respuesta refiere a mis demás compañeras, pues en otros encuentros, y desde sus diferentes trincheras, ellas me han referido esta preocupación por el otro como uno de los rasgos que consideran ellas como distintivo, desde este sentir Sandy expresó:

...he visto con otras personas donde no tienen que ver nada con Pedagogía y no les importa el alumno, vaya no está esa vinculación, esa relación; llegan dan su clase y si aprendieron bien y si no también y no hay una relación, no hay un vínculo, no crean nada, solo yo maestro me dedico a dar clase, yo alumno me dedico a recibir clase, y ya ¿no? a diferencia de hacerlo con Pedagogía ¿no? que la Pedagogía yo creo que esa es la que te da como la particularidad de encontrarte con el otro a un ser humano, esa parte humana, no sé cómo explicarlo ¿no?. (Sandy, E2015, p.17)

Cuando alguien suele pensar en los antecedentes, llega a incurrir en el considerar que el tiempo pasado frente a la adversidad puede ser sepultado en el limbo entre la memoria y el olvido; no obstante, ¿Qué es lo que sucede cuando el otro irrumpe en nuestra experiencia como docentes?, desde la perspectiva de Montserrat, Cinthia y Sandy, se podría decir que surge la necesidad de actuar como pedagogas con una acción referida hacia la alteridad.

Dichas construcciones pueden comprenderse a la luz de pensar que desde la propuesta aragonesa se encuentra la formación como objeto de lo pedagógico, que

desde la fundamentación de éste en el plan de estudios se encuentra implicada la experiencia de la lectura como una posibilidad transformadora en la interacción con el otro (UNAM, 2002; Larrosa, 1998), cabe tener en mente que desde esta óptica también se encuentra el trabajo sobre sí mismo, así:

La práctica docente, desde la praxis y la crítica, es una práctica pedagógica que se constituye desde la experiencia reflexiva que, por tanto, rompe con conocimientos y expectativas ya dadas. Se tiene que construir sentido en el proceso de formación que se muestre en su praxis cotidiana y profesional. Un maestro que realiza una práctica pedagógica se desvive y se vive en la propia praxis para construir su propio sentido. En otras palabras, se vuelve productor de sí mismo e interviene a la vez en la formación de los otros sujetos (Saldaña, 2017, p.73)

Sin embargo, todo lo anteriormente dicho demanda medida, pues como lo he tratado de dibujar, encontramos una tensión entre la subalternidad y la alteridad, por lo que podríamos decir que esta práctica pedagógica como praxis crítica, remite a una situación que fluctúa en la vida de mis compañeras, por lo que Luna, se une a la discusión haciendo unas precisiones desde su óptica:

Creo en la formación, en este tiempo hace mucha falta como trabajar en lo humano con lo humano, porque puedes estar con las personas y no estar, digo a mí misma me pasa, no es que a mí no me pase el hecho de que puedas estar con las personas pero estar de verdad estar compartiendo algo, y ahora pues sí me parece que muchas veces se da el que puedas compartir con otro algo y eso empieza con el trabajo de ti misma, y en la medida en que tu trabajas sobre de ti pues puedes ayudar a los demás también. (Luna, E2015, pp.6-7)

Es por este motivo que podríamos pensar en una Pedagogía de la alteridad, antes que una de la intervención, pues en los relatos que acabo de recapitular también se encuentran ellas implicadas en esta situación, por lo mismo, ante estas situaciones de emergencia, es donde, han aprendido que “*lo más importante no es el currículum*”,

tampoco las *calificaciones*, que es diferente ejercer la docencia sin preocuparse por el otro que *hacerlo con Pedagogía*.

Cuando menciono que es una tensión que fluctúa en la vida de mis compañeras, es precisamente porque su práctica se inscribe en un contexto ya establecido, y en este caso se aprecia en la historia de Luna, porque en sus palabras *“puedes estar con las personas y no estar, digo a mí misma me pasa”* pero agrega: *“muchas veces se da el que puedas compartir con otro algo, y eso empieza con el trabajo de ti misma”*, debido a esto cuando pensar en una Pedagogía de la alteridad, nos permite recordar que como sujetos somos conscientes de un inacabamiento y éste:

...es el que nos va a permitir percibir el no yo. El mundo es el primer no yo. Tú, por ejemplo, eres el no yo de mí. Y la presencia del mundo natural como no yo, va a actuar como estímulo para desarrollar el yo. (Freire, 2005, p.73)

Ponderando entonces que si el “no yo” puede pensarse como “otro que yo”, no puedo evitar cuestionarme sobre si son exclusivamente estas condiciones de emergencia del estudiantado las que pueden actuar como un aliciente que, desde la experiencia de mis compañeras, permita desarrollar este sentido pedagógico en su quehacer como profesoras, a lo que la respuesta en este caso es un no rotundo, pues hay más actores en la realidad de mis compañeras y, en este sentido, tampoco podemos olvidarnos de los demás compañeros docentes, quienes, desde la experiencia de mis compañeras también constituyen relaciones de alteridad.

Este punto podría considerarse como un contraste con el primer capítulo de mi trabajo en cuestión, pues con anterioridad había planteado una hostilidad hacia mis compañeras por ser pedagogas, que en cuyo caso encontrábamos en los testimonios de Sandy y Karina situaciones como: *“A los pedagogos, dentro de las escuelas, no los quieren a la mayoría, y mucho menos a los que están en las escuelas que pertenecen a la SEP”*, pues también en los contextos escolares, se dan espacios para establecer lazos afectivos de compañerismo, en cuyo caso, Cinthia nos refiere a este encuentro que tuvo:

...compañeras hermosas que, pues ahora somos grandes amigas, y que inclusive han tenido problemas de salud importantes, y que pues hemos

estado con ellas ahí en el hospital y... situaciones ya tan trascendentes, que así somos ahora best friends forever [risas], tenemos nuestro... nuestro anillo de infinito de amigas para siempre, es una estupidez ¿no? pero en estos este... en esta moda de ser adolescente, como las mamás [risas], nosotros nos damos unos lujos tontos ¿no? (Rubio, E2020, p.17)

Me gustaría utilizar este testimonio como un ejemplo para dimensionar el ejercicio docente frente a sus compañeras, pues ante un escenario hostil, signado además por la meritocracia, se puede pensar que lo humano irrumpe en las relaciones laborales, situación que no causa sorpresa, pues no es extraño que en ambientes ocupacionales se encuentren amistades; pero ello nos sirve para humanizar el magisterio, y si bien con anterioridad planteaba un desconcierto ante esta imposibilidad por pensar en la creación de saberes de oficio, situaciones como esta me hicieron reflexionar sobre esta potencialidad, y, siguiendo estas pistas, hay un antecedente que subyace a esta relación de amistad, pues no comenzó en virtud de una identificación social sino profesional, en cuyo caso hace 5 años Cinthia relató lo siguiente:

Una vez una compañera sí me dijo que, y es algo que me hizo sentir una responsabilidad muy grande porque es una compañera de edad mucho mayor que yo, ella acaba de cumplir 30 años de servicio, y me dijo: “Oye pues lo que se te ofrezca, lo que necesites, acércate conmigo y si te puedo apoyar yo te echo la mano” yo le dije: “Oye muchas gracias. Yo no sé si yo pueda contribuir en algo; pero sí es así y tú te acercas conmigo a pedirme apoyo en algo yo con mucho gusto te brindo apoyo” y me dijo: “Es que tú vienes tal vez mucho mejor preparada que yo” Para mí fueron muy impactantes esas palabras, la verdad es que yo no me siento superior a ningún maestro con la experiencia que ella tiene. Creo que los normalistas y los pedagogos estamos colocados en la misma problemática, o sea más allá del arquetipo o de la percepción que se pueda tener de lo que somos los pedagogos, creo que realmente el problema radica en la situación en la que estamos todos los educadores o los formadores o los acompañantes de la gente que está en formación. (Rubio, E2015, p.21)

Desde la postura de la institución, e inscritos en la Colonialidad del saber, hemos podido ser testigos de cómo a los docentes se les coloca en el lugar del no saber; y sin embargo resulta ser que desde la alteridad esta condición del magisterio puede verse reivindicada, pues es en el encuentro con el otro en donde podemos localizarnos insuficientes; pero complementarnos a través de estas otras formas de interacción dentro del complejo escolar. Hay en la actitud de Cinthia un reconocimiento hacia el otro docente en virtud de su experiencia como normalista: *“yo no me siento superior a ningún maestro con la experiencia que ella tiene”* pero a su vez está frente a su compañera como un no yo que también interpela, que posee algo distinto: *“Es que tú vienes tal vez mucho mejor preparada que yo”*.

En virtud de ello, podemos anotar que ese encuentro “no es un contenido o un proceso más de transmisión de la cultura. El encuentro es estar siendo con otro, es crear relaciones donde se crece y nos responsabilizamos por nuestros propios proyectos de vida.” (Rio, 2015, p.1) En cuyo caso, Cinthia conceptualiza de la siguiente manera: *“todos los educadores o los formadores o los acompañantes de la gente que está en formación”*.

En Holand (2009) se encuentra la idea de la apropiación de la cultura que circunda el contexto escolar en cual el profesor novel se inscribe; no obstante, esta acción se puede considerar como un ejercicio referido al yo; sin embargo, hay que tener en cuenta que el escenario en que se adscriben mis compañeras implica a la colectividad como principal rasgo, por esta misma razón tendríamos que voltear la mirada hacia la creación de espacios de convivencia docente, en la voz de Adriana podemos notar un escenario de este encuentro con una compañera pedagoga de otra institución perteneciente al Estado de Veracruz:

La verdad nos hicimos muy buenas amigas, compaginamos, [...] Más que nada, hablábamos mucho sobre las planeaciones, como ella me apoyaba en algunas actividades para los niños, yo en algunas otras, tenemos grupos muy diferentes, porque ella tenía primero, yo tenía tercero; pero había cosas que ella manejaba muy bien en ese sentido, porque tenía dos carreras: Educación preescolar y la licenciatura en Pedagogía. Entonces, nos llevábamos muy bien [...] nos poníamos juntas, platicábamos,

autores cosas así, pues “él dice esto, él dice lo otro” cosas así (Valdez, E2015, p.7)

Este encuentro matiza la situación de mis compañeras ante los saberes que se pudieran generar en la escuela, si bien pudiésemos decir que su labor entraña saberes que ellas mismas construyen sobre su acción, no hay que dejar de lado que cada profesional docente es un especialista de la educación, por lo que cabe pensar que su labor no se limita a cuestiones que estriban en un tecnicismo incipiente, por lo que, desde la perspectiva de la creación de alteridades entre colegas podemos pensar en la potencialidad que estos entrañan para la creación de nuevas posibilidades dentro y fuera del aula.

No obstante, en esos encuentros también hay una posibilidad ante las hostilidades que, hasta cierto punto, se padecen entre los docentes y mis compañeras. Así a la luz de la historia de Karina encontramos que:

...cuando yo llego, en la primer junta de consejo, yo recuerdo que empezaron a hacer comentarios acerca de los pedagogos sin saber que yo era pedagoga, yo sólo escuché los comentarios, pues se expresaban como muy mal ¿no? “los pedagogos son teóricos”, “los pedagogos no sirven” y “los pedagogos...” o sea, siempre eran como sus comentarios, hasta que me presenta la coordinadora y dice “ella es la maestra Karina, viene de la FES Aragón y es pedagoga” entonces fue así como que “¡Ay no! discúlpanos por todos los comentarios que hicimos”, me empiezan a tratar y conforme va avanzando, pues se dan cuenta que sí, a los pedagogos pues tienen como mucha teoría y al ir avanzando con esto de la reforma educativa y cuando llegaron los famosos clubs, pues era acercarse ¿no? “Ay es que tú eres pedagoga”, “tú sabes diseñar” y “tú sabes hacer proyectos”, “tú sabes intervenir” “tú sabes de teorías pues ayúdanos” ¿no? fue como este cambio de que no los quisieran a cuando me empiezan a tratar y se dan cuenta de que tengo ciertos saberes que ellos desconocían, pues el ayudarlos ¿no? En que “Ay yo sé esto y tú no sabes esto, pues hay que apoyarnos” (Karina, E2020, p.9)

Es en este punto sobre el cual podemos precisar que esta tensión entre pedagogos y normalistas, no es un conflicto de naturaleza gremial; si bien podríamos pensar que forma parte muy importante de ese rechazo a mis compañeras, también debemos matizar que esta hostilidad es construida a priori; sin embargo, no está exenta de que mis compañeras irrumpen en calidad de extrañas en el ambiente y transgreden a este respecto ante las emergencias que también entraña la realidad educativa, pasando así del “*no saben*” al “tú sabes”, posibilitando además la creación de nuevas posibilidades sobre el quehacer docente, “Ay yo sé esto y tú no sabes esto, pues hay que apoyarnos”.

De esta manera, podemos pensar en que la experiencia frente al otro implica también no solamente encuentro sino construcción de alteridades que posibilitan el “alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible" (Sousa, 2011, p. 27).

Es así como la experiencia de mis compañeras como profesoras en educación básica nos da cuenta de otro que irrumpe en su camino colocándolas en esa tensión entre una imposibilidad de actuar que entraña la dimensión subalterna que subyace al magisterio y la construcción de alteridades que nos permiten pensar en posibilidades de decolonizar la docencia.

4.3 REPENSAR LA ESCUELA ANTE LA NUEVA NORMALIDAD

Considerando lo anterior, desde la experiencia de mis compañeras como docentes ¿Son posibles los proyectos “otros” que promuevan maneras alternas de pensar la escuela? Yo sinceramente pienso que una respuesta corta a una pregunta a veces puede caer en la evasión, pero también sería deshonesto decir que no la hay, cuando no hace ni diez líneas que la acabo de sugerir; sin embargo, quiero destacar que apenas en este punto del texto lo pude hacer, pues las voces de estas pedagogas así me lo permitieron. Pero cuando hablo de sus voces me refiero a sus textos, a la vez de sus historias y asimismo de la irrupción del otro en ellas.

Luego entonces, la respuesta por la que esperó tanto quien me está leyendo es “sí”; y nótese a cuántos tuve que recurrir para obtener una palabra monosilábica, y a estos también refiere el ¿cómo?, pregunta que no puedo contestar en este momento, ni tampoco estoy en posibilidades de formular adecuadamente, pues en ese “sí” convergen tensiones que los invito a considerar conmigo, éstas le adicionan inmediatamente la partícula “pero”, convirtiéndola en la frase “sí, pero...”. Para efectos próximos a nosotros le agregaré “...estamos ante la nueva normalidad”. Ahora surge otra pregunta entre la que estoy usando para cerrar mi investigación y el ¿Cómo? Y ésta es: ¿Cuáles son las implicaciones? Al respecto, advierto que a medida que avancemos pueden salir a flote aún más, por eso argumento que restringirnos a una respuesta corta equivale a evadir, en consecuencia, iré presentando unas líneas con relación a esta inquietud.

4.3.1 Repensar la subalternidad docente

Uno de los escenarios que nos arroja el pensar la experiencia frente a estas situaciones de alteridad, es el del descubrimiento, éste nos involucra ante la exterioridad, que ante la colisión con el “yo”, nos provee no solo de múltiples imágenes de lo externo, sino también de nosotros mismos. Desde los inicios de este trabajo jamás pensé en que un ente microscópico no solo nos encerrara en nuestros hogares, sino que a los maestrantes nos obligara a pensar nuevas formas de acercarnos al campo, otros modos de vivir el posgrado y sus seminarios; pero también nuevos aspectos de nosotros mismos con respecto a nuestra condición como reos de nuestra propia circunstancia.

Sinceramente, no imaginaba llegar a este punto en mi vida, nunca pensé que al término de mi maestría jamás volvería a compartir espacio físico con mis compañeros, tampoco que me vería forzado a considerar esta contingencia dentro de mi trabajo; con un “gran sin embargo”, me veo forzado a hacerlo porque desde la experiencia de mis compañeras y la mía, esta emergencia sanitaria quizás cambie para siempre nuestra forma de pensar la docencia.

Por ello, trataré de resumir todo esto que nos ha acontecido la mayor parte del 2020 y los inicios de 2021. Transcurría el mes de marzo de 2020, me acaba de encontrar

con Cinthia, y ese día como ya lo platicué me fui con una amargura en mi ser ante lo que me había platicado ¿Cómo pensar en una posibilidad frente a ese escenario? Esta pregunta se juntaba con las que ya tenía de mis encuentros previos con Adriana y con Montserrat, en donde ellas me referían malestares distintos, una de ellas notaba un estancamiento en su vida, la otra había perdido la Pedagogía en algún lugar.

No pasó ni una semana en la que el entonces secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán dio una conferencia de prensa anunciando que se cerraba la escuela semanas antes de Semana Santa, la emergencia entonces ya había arribado a nuestro país.

En ese momento la escuela desapareció, a Cinthia le significó un pequeño respiro, pues el trabajo al fin la había quemado, Montserrat lo tomó a vacaciones, Karina estaba ante la incertidumbre porque ya había finalizado su tesis para obtener la maestría, Adriana y Sandy al fin estaban en casa con sus hijos, mientras Luna estaba con su mamá que transitaba por un episodio no muy grato debido a una lesión.

Quizás la escuela estaba ausente de sus vidas, pero surgió una complicación nueva, la de buscar a los padres de familia pues el ciclo escolar no se suspendería, y cada escuela, no sabían bien cómo tenía que localizar a los padres, quienes trabajaban en casa, otros tenían que vivir al día, otros aprovecharon la oportunidad para salir de vacaciones:

... cada maestro decidió la forma en que quería comunicarse con los papás y con los alumnos, algunos decidieron comunicarse por medio de correo electrónico nada más, entonces en la plataforma pusieron tu correo electrónico, solicitando a los papás, que se comunicaran por el correo. Yo en lo personal, si subí mi celular (a la plataforma de la escuela), mi número de celular para que se empezaran a contactar conmigo, y se les pidió también que, por favor, a las personas, pues... como somos una colonia pequeña, pues se les pide que a los veci.. o sea, a las personas que estuvieran cercanas, pues se les informara para empezar, así y todo. Entonces, o sea, de esa forma empezó todo esto, como que ya la ola de empezarnos a

conectar y todo eso. Y es que tiene tanto tiempo ya, que la verdad es que ya se me ha hecho ya una eternidad. (Vázquez, E2020a, pp. 3-4)

En primer lugar, me gustaría señalar la decisión gubernamental que en su momento fue muy controvertida: La de continuar con el ciclo escolar, en este sentido, y como ya lo comentó Sandy “*desde arriba nos dijeron que iba a ser un poco menos, la verdad es que ha sido el triple ¿no?*” y ahora complementando con lo que dice Montserrat, la figura del docente vuelve a aparecer como un trabajador al servicio del estado; no obstante, dadas las limitantes infraestructurales, sus disposiciones hacia los docentes fueron un tanto indolentes pues no se formuló de inicio una estrategia de comunicación, más bien solo se les demandó, por tanto: *cada maestro decidió la forma en que quería comunicarse con los papás y con los alumnos, algunos decidieron comunicarse por medio de correo electrónico nada más, entonces en la plataforma pusieron tu correo electrónico, solicitando a los papás, que se comunicaran por el correo.* Esto nos hace preguntar, ¿por qué era necesario continuar con la escuela estando de frente a un contexto adverso?, en este sentido, podemos identificar un pensamiento economicista que, pese a las denuncias que ha presentado el ejecutivo federal sobre el neoliberalismo, pareciera prevalecer, incluso cuando se le cuestionó al entonces secretario de educación pública sobre si tenían un “plan b”, respondió lo siguiente:

Yo quiero recordarles que cuando salimos en el receso, llevábamos el 73 por ciento del ciclo escolar ya cubierto y lo ampliamos para que termine el 17, con lo cual tendríamos ocho semanas para concluir (...), por lo cual nosotros pensamos que vamos a salvar ciclo, que no vamos a tener problema en que los aprendizajes se logren (MILENIO, 2020)

Lo que puedo señalar aquí, es que el ámbito institucional se encuentra ante la dificultad de poder pensar a la docencia y a la educación más allá de razonamientos cuantitativos, incluso me permito identificar en este tipo de planteamientos lo que Rose llamó (1999) «governing by numbers» (gobernando por números), refiriéndose a esa fijación de los gobiernos por poner énfasis en resultados e indicadores como criterios para definir las pautas de actuación política, priorizando este razonamiento sobre otros

criterios como la justicia o la ética, y lo que puedo inferir, a este respecto, es que mientras se mantenga esta tendencia, entonces el docente puede seguir con esa carga de la condición subalterna sobre sus espaldas.

Sin embargo, creo que hay que matizar este planteamiento, ello a raíz de considerar que esta disyuntiva estribó en que, una vez que la escuela como espacio físico había desaparecido, el docente tendría que “compartir el esfuerzo” con los padres; pero para ello, era necesario buscarlos y comunicarse con ellos, por lo que Karina, al verse en la misma situación que Montserrat, narró lo siguiente:

...fue muy difícil establecer contacto con los padres de familia y pues todo se manejaba por medio del WhatsApp; sin embargo, no había ese contacto y los niños pedían ese contacto, y nosotros también como maestros, desarrollar esta interacción que se llevaba a cabo en el salón de clases (Karina, E2020, pp.3-4).

Ya he recuperado con anterioridad la resolución de Montserrat respecto a esos primeros momentos en que la pandemia hacía estragos, pues el otro pedía contacto y ella implementó acciones que estaban fuera del currículum, Karina por su parte, notó algo semejante, por lo que buscó interactuar con sus alumnos, y se valió de los recursos tecnológicos para hacerlo; no obstante, en los dos escenarios, y las resoluciones que tomaron mis compañeras, no solo compartieron espacio con los padres, terminaron por ser un actor educativo, uno muy problemático a su parecer:

...lo que yo trato de hacer es enviarles las observaciones; pero muchos no las leen, muchos papás también no tienen comprensión lectora, y pues... eso dificulta aún más la tarea del docente ahorita. (Karina, E2020, p.4)

De esta manera, su presencia ahora nos recuerda viejas tensiones no solo con mis compañeras, sino con el magisterio, mismas que se enmarcan en un escenario de poder en donde, como ya lo he dicho anteriormente, el profesor es un subalterno, por lo tanto, ha de atender a sus demandas, y en el capítulo III he tratado de dibujar algunos escenarios conflictivos que se han dado en la interacción desde ese contexto colonial. Sin embargo, la tensión que yo encuentro aquí es que la experiencia docente frente al

otro puede devenir en asumirse como un trabajador del Estado y no como un subalterno de éste, pues a final de cuentas, posee cierta autonomía para ejercer su profesión. (Fernández-Enguita, 2013).

4.3.2 Repensar la participación de grupos no magisteriales

Me gustaría reconsiderar este síntoma que presentó el sistema educativo ante la pandemia, el cual creo que es uno de los más evidentes y este es la escuela ausente como espacio físico, ya que de frente a esa falta, las dinámicas tuvieron que reestructurarse con el fin de continuar con las clases, esto sacó a la luz dos elementos, el primero es la falta de infraestructura para llevar a cabo proyectos de esta magnitud, mientras que el segundo se caracterizó por traer consigo una ruptura ante los rituales que orbitaban a las relaciones sociales que circundaban a la labor docente, un ejemplo de ello son los escenarios que se daban con los padres de familia, debido a que, como lo mencioné, esta estrategia demandó mayor participación de su parte; aunque no hay que dejar de lado que no todos atendieron la invitación de mis compañeras.

Así, desde la experiencia de mis compañeras se pueden rescatar escenarios de encuentro con los padres, que, en retrospectiva, me parecen las más complicadas de conciliar; desde este contexto, recuperaré el testimonio de Adriana:

Pues, me pone nerviosa el hecho de estar frente a ellos en la pantalla, sí me pone un poco nerviosa, porque te digo, no es lo mismo estar sola y de repente pues te equivocas y corriges con los niños del salón, y acá pues tiene que estar una muy atenta, muy atenta, no puedes equivocarte. (Valdez, E2020a, p.6)

Estos nervios que nos relata Adriana tienen historia, no exclusivamente con ella, pues hay que recordar que a la sombra del neoliberalismo se constituyeron grupos que, en aras de velar por la efectividad de los proyectos educativos, informalmente han “auditado” al magisterio, y que no tienen naturaleza magisterial, ni relación directa con el gremio o la institución, (Gentili, et. al. 2004). En este sentido los padres y tutores de familia ocuparon esta silla desde un cristal microsocial, y por este tenor, encontramos en los

relatos de mis compañeras escenarios que, desde antes de la emergencia sanitaria, nos describían miedo, tanto de las autoridades como de los profesores de tener algún problema con estos actores, pues en muchos casos las inconformidades terminaban en sanciones muy severas hacia el colectivo docente.

No obstante, podríamos pensar que si una relación con el otro tiene una propiedad alterativa (Dussel, 1995), no podríamos restringir esta experiencia únicamente al colectivo docente, sino también al estudiantado, autoridades y en este caso a los padres o tutores de familia, así desde la perspectiva de Montserrat, este escenario ha permitido que los padres se coloquen ahora en el lugar del no saber, ya que en aras de poder seguir con la dinámica escolar que le acontece a la realidad mexicana, han tenido que colocarse en el lugar del estudiante, de tal forma que se puede observar que:

...algo muy chistoso que también se comentó, y justamente que a veces yo no me doy cuenta, [...] me dijeron es que los niños están aprendiendo a usar la tecnología y me quedé así como de “Ah, pues sí es cierto” ...por lo menos los niños y los papás que se están esforzando en cumplir con los requerimientos, están aprendiendo a usar la tecnología, [...] ya saben usar su correo electrónico; ya saben mandar un correo electrónico, ya saben usar Classroom, saben subir sus tareas a Classroom; saben revisar sus tareas, saben usar Google Meet; saben buscar sus vídeos en YouTube.
(Vázquez, E2020a, p.22)

A raíz de este ejercicio de reflexión de Montserrat podemos considerar que, desde que la escuela ya no está, también los padres han tenido que estar en “el aula”, con sus hijos, aprendiendo con ellos; pero cabe precisar, que esta situación no es general, pues aún siguen dándose escenarios en donde los padres se encuentran ausentes y aún se continúan dando situaciones adversas para mis compañeras, basta ver lo que nos compartió Karina respecto a esos “problemas logísticos” que se han suscitado al momento de dar instrucciones.

No obstante, desde la experiencia de mis compañeras frente a esta nueva alteridad, se han dado escenarios como el que comenta Montserrat, y que en Adriana le suscitaron un deseo por entablar relaciones de alteridad, pensando en ésta como una

voluntad de entendimiento, que fomenta el diálogo (Durango y Rodríguez, 2013) pues retomando el hilo de su relato, nos comparte lo siguiente:

Hay abuelitas que me decían al principio “¡Ay no! Es que espéreme, no sea mala onda, estoy aprendiendo” y pues inclusive yo me conectaba con ellas en las tardes para explicarles cómo desde la pantalla del celular podían ellas subir sus evidencias, y digo sí, varias aprendieron. [...] al conocerlos yo he... no sé, siento que he aprendido tanto que me gustaría aplicarlo dentro del salón como algo funcional (Valdez, E2020a, p.16)

Con ello retorno a la idea de pensar en esos encuentros que se han dado entre los padres y mis compañeras, en donde se han planteado escenarios emergentes que han desprovisto, hasta cierto punto, las relaciones de poder, generando, así como lo resume Adriana, la creación de nuevas posibilidades para el ámbito educativo, pues las interacciones en donde se piense a la alteridad también involucran escenarios de desnudamiento, entendido como des-anudamiento que posibilita el desproveerse del poder para dar cabida al otro, para permitir que “ese algo nos pase” (Larrosa, 2009; Aguirre y Jaramillo, 2010).

Con todo ello, hay algo que creo nos debe de interesar, y se mueve alrededor de la direccionalidad del actuar docente y de los demás miembros de la comunidad educativa, pues tenemos que pensar que estos episodios se dieron porque la institución entró en una especie de crisis logística ante una emergencia sanitaria, que ha excedido muchos gobiernos en el mundo, obligando, por ejemplo, a los padres y profesores a reformular su presencia dentro de la complejidad educativa, el detalle del que yo pude percatarme remite a inquirir ¿hacia a dónde van esos esfuerzos?, o mejor dicho ¿hacia a quién?, si a la institución o hacia ese «otro» que clama por justicia. Asimismo, queda descubierta la necesidad por fomentar la participación de la comunidad, ya que si bien en este escenario hubo quienes quedaron excluidos por su situación económica, hay otros grupos que voluntariamente no participaron, situación que también merece la pena matizar, pues este amargo episodio aún no termina y faltan otros sucesos por acontecer.

4.3.3 Repensar la idea del bien y el docente

Cuando estuve re - leyendo las experiencias de mis compañeras sentí algo de esperanza, puesto que me pude percatar cómo la labor docente puede ser pensada más allá del ámbito institucional y más aún, cuando noté que la afectividad puede derivar en procurar el bien del otro, naturalmente pensé que desde ese punto se puede reivindicar su propia labor. Hay veces que los episodios son tan gratos que quisiéramos refrenar nuestra lengua y dedos para no enunciar o escribir palabras tan molestas como “sin embargo”, “no obstante”, quiero recordarle al lector que me urgía tener optimismo en mi tesis, y hallar una respuesta contundente a mi aflicción, porque a final de cuentas investigar para mí significa implicación ética; pero como dijo alguna vez Unamuno, o eso se le acredita, “Callar, a veces, significa asentir, porque el silencio puede ser interpretado como aquiescencia”, con ello no me refiero a que tenga una intención expresa de ir contra lo confiado por mis amigas, lo que deseo decir es que si restrinjo con mi mirada estos escenarios como posibilidad de repensar la docencia, lo que estaría haciendo sería cercenar la circunstancia de estas pedagogas, ya que interpretar también requiere compromiso, no con la verdad, sino con los sujetos. A lo que me refiero es que hay que problematizar su situación en la escuela.

Hay muchas lecturas de las cuales me puedo servir como ejemplo para plantear lo que quiero decir con respecto a la labor docente, en este caso opté por Lungdren (1992), quien al elaborar su teoría curricular identificó que la escuela había pasado por múltiples episodios de cara a su institucionalización³², a su decir, en esta historia dos procesos sociales básicos han aparecido en el camino: el de «producción», que implica a las necesidades de vida y de los objetos materiales y simbólica, por lo que refiere al trabajo manual y mental; y el de «reproducción», que alude a la base material y la cultura existente y su transcurrir de las generaciones adultas a las jóvenes. De esta manera, cuando no había conocimientos especializados esta dialéctica entre la producción y la reproducción se podía resolver mediante la interacción del maestro artesano y el discípulo.

³² Aunque para ser precisos yo veo que se refería a la europea, pues la historia que tuvo con nosotros fue algo distinta.

Así, a su parecer, cuando estos dos aspectos están enlazados, los sujetos supuestamente aprenden las destrezas y habilidades necesarias por efecto de la socialización misma; sin embargo, a medida que fue transcurriendo el tiempo, y debido a la aparición de contextos que requerían especialización (como la industrialización), emergió la problemática de la «representación», ya que esta actúa como un puente entre los dos aspectos mencionados, y bajo esta lógica, es tarea de los espacios educativos el ocuparse de ello. Sin ánimos de profundizar en su teoría curricular, se puede identificar, en este tipo de lecturas, varias orientaciones que nos señalan un «telos» para las escuelas, el de preparar sujetos que se puedan integrar a una ocupación, siendo la representación, aquel problema propio de lo pedagógico y que también se cierne sobre el currículum (obviamente desde los planteamientos de dicho autor).

Examinando a este tipo de lecturas, nos podemos preguntar sobre el lugar que ocupa el docente, pues la cuestión que emerge al respecto de estas lógicas de pensamiento es ¿qué enseñar? Si bien es una interrogante que el profesorado se puede plantear diariamente, lo cierto es que en un contexto institucionalizado no tiene la facultad para intervenir en el tema de manera formal, convirtiéndose así en el agente que se encarga de velar por la reproducción de la sociedad mediante acciones de intervención en el otro.

En el transcurso de esta tesis pienso que he mencionado ya hasta el hartazgo de quien me lee, que la práctica del docente se supedita a la transmisión efectiva de lo no suyo, y en un contexto signado por la velocidad, sus conocimientos son susceptibles de cambio constante y especializado.

Ahora bien, siendo esta parte de la problemática que me ha ocupado, me gustaría decir que en el transcurso de este capítulo he identificado narrativas que nos hablan de una afectividad que procura el bien del otro; sin embargo, también hay que matizar ¿qué tipo de bien se busca? Si recordamos los episodios iniciales de mis compañeras encontramos una preocupación de ellas con respecto a su estudiantado, así Luna mencionó que se formulaba preguntas como *¿Qué estrategia puedo hacer para que ellos entiendan más fácil?*, en aquellos momentos la cuestión orbitaba sobre dilemas con respecto a las estrategias, más no sobre ¿qué enseñar?

Lo que quiero enfatizar aquí es que la escuela cuenta con una herencia. A veces se nos cuenta la historia como si fuera universal, cuando está enfocada hacia la visión del viejo mundo. De esa manera, el origen de todo nos es ajeno, sabemos que aquí hubo educación, pero al hablarnos de ella se nos cuenta sobre pueblos muertos de los cuales su testimonio yace entre ruinas. En consecuencia, heredamos lo que se nos impuso, pero se nos pide, además, un cierto grado de aceptación, porque a final de cuentas, fue por nuestro bien y se argumenta que las cosas no fueron así, todo este sentir de impotencia deviene de los mitos de la “Leyenda negra”³³ que, por cierto, nació en Europa.

La herencia de la que hablo es de naturaleza epistémica y se mueve sobre las escuelas. Ya antes había mencionado a la «filosofía del punto cero», pero como una teopolítica que da cuenta de una sublimación del ego (Mignolo, 2000), en donde el sujeto epistémico trascendió a un plano que va más allá de las pasiones humanas, y por lo tanto tiene la facultad para decidir lo verdadero, y hasta donde veo yo, también lo conveniente.

Y es en este punto que nace, lo que, a mi parecer, es una tensión que estriba sobre la idea de “el bien” dentro del quehacer docente, porque las preocupaciones de mis compañeras al fin y al cabo giran en torno hacia el estudiantado; sin embargo, sus consideraciones van cambiando, recordemos que aquella Luna que en el 2015 buscaba estrategias para que el grupo entendiera mejor la lección, gracias a la irrupción del otro, advirtió que *“era posible aprender cosas, reflexionar sobre sus necesidades, sobre sus posibilidades”*, sin duda alguna es algo que ya había comentado, pero he de matizar la idea de «rostro» pues desde la experiencia de mis compañeras, su revelación es ética, así:

Lo infinito se presenta como rostro en la resistencia ética que paraliza mis poderes y se erige dura y absoluta desde el fondo de los ojos sin defensa con desnudez y miseria. La comprensión de esta miseria y de esta hambre instaaura la proximidad misma del Otro. (Levinas, 2012, p.213)

De esta manera, reflexionando en la experiencia de mis compañeras, encuentro posibilidad y encrucijada, primeramente porque esta revelación del otro nos da cuenta de

³³ Así se le nombró a un movimiento propagandístico antiespañol promovido por escritores de diversas nacionalidades durante el siglo XVI, y con el objetivo de desprestigiar a España cuando estaba en sus “mejores años.”

alguien que habla, y que a la vez sufre, ello es testimonio de que las relaciones en el aula no se dan en términos de semejanza, sino que parten de una desigualdad colonial, ya que tras del estudiantado está la sombra de aquel que no sabe, que no posee, y que acude precisamente a la escuela a formarse, y si el docente está en el lugar del no saber, ellos están un escaño más abajo, entonces la posibilidad está en construir, Freire comenta que: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”, esto nos coloca ante la potencialidad de repensar los saberes del propio docente, los cuales no orbitan alrededor del ¿Qué enseñar? sino del ¿cómo encontrarme con el otro? Porque éste también posee saberes y puede crearlos, por lo mismo puedo aprender con él y de él.

Sin embargo, en tanto el estudiantado es radicalmente otro, es incontenible, también me puede cuestionar, poner en crisis, y paralizar mis poderes. Luego entonces la encrucijada nace desde los discursos institucionales que estriban sobre la docencia, pues; aunque desvalorizada, dentro del aula posee poder, puede determinar las actividades y mantener todo bajo control; no puede darse el lujo de no hacerlo, pues está en una condición en la que se juega el sustento económico, en consecuencia, surge una pregunta que no estoy en posibilidades de contestar: bajo una dinámica colonial ¿cederá ese escaso poder?

Pienso yo, que, si este cruel virus nos aisló físicamente, la experiencia me dejó en claro que no fue tan poderoso como para alejarnos de la urgencia por el otro, lo curioso es que cuando arribó ya estábamos distanciados, y lo que sí hizo fue develarlo. Para mí pensar, una alternativa decolonial implica emprender un proyecto que no cuenta con recursos instituidos, por lo tanto, hemos de valernos con lo que tenemos; ello no deja al descubierto pobreza alguna, más bien necesidad de trabajar, pues lo más valioso que tenemos es el otro, que implica infinitud y posibilidad, ese otro nos acontece y nos interpela, irrumpe en nuestras vidas y provoca rupturas. Un ejemplo de ello lo encontramos en el caso de mis compañeras, pues de inicio pareciera que sus saberes no alcanzaban, que necesitaban más para poder ejercer su trabajo; pero con el tiempo fueron advirtiéndome que lo más valioso no era la institución sino el otro. Asimismo, creo

que en cada proyecto encaramos la dificultad del acierto, misma que se acentuará en medida que no dialoguemos.

Creo que en las relaciones de alteridad podemos encontrar indicios con respecto a la cuestión de crear proyectos “otros”, por lo que todo este trayecto sirvió para identificar un punto de inicio, pero uno muy valioso, lo que necesitamos ahora es construir y reivindicar nuestros saberes, pero más que nada, a nosotros mismos. Sin embargo, hay en lo anterior un deseo tanto bien intencionado, como ingenuo, pues como lo he mencionado con anterioridad, las situaciones de alteridad, que evocan tanto lo afectivo como lo sensible, son fluctuantes, es decir no se encuentran en estado de permanencia, pues el malestar continúa latente dentro de la explotación que están atestiguando mis compañeras de cara a esta nueva normalidad, y si bien su caso es particular, incluso con respecto a otros pedagogos de la misma facultad, desafortunadamente compartimos este síntoma. Por tanto, lo que nos corresponde ahora es poder pensar en escenarios que a futuro posibiliten el encuentro con todos estos «otros educativos».

Sin embargo, hay una interrogante que aún queda en el aire ¿Cómo pensar en caminos alternos para la docencia, cuando no se han construido alternativas legítimas? Si bien con ello se plantean complejidades de orden macrosocial, en un nivel micro habría que pensar qué caminos son posibles, no a nivel mundial, sino a nivel regional, y si algún día saldremos de nuestras casas finalmente, es necesario, más que nunca buscar el rostro del otro, dejar que se manifieste precisamente en su otredad y no en el discurso, esta epifanía es eminentemente ética, y por tanto paraliza nuestros poderes, pero creo firmemente que esto es necesario, pues no olvidemos que ya seamos normalistas, pedagogos, etc, nuestra docencia y nuestra pedagogía se construye en virtud de la alteridad.

Por ello “tendremos que imaginar soluciones democráticas basadas en la democracia participativa a nivel de barrios y comunidades, y en educación cívica orientada hacia la solidaridad y la cooperación, y no hacia el emprendimiento y la competitividad a toda costa.” (Santos, 2020, p.25) aunado a ello ¿Será posible poner en paréntesis la dimensión laboral que entraña la docencia y crear relaciones de alteridad?

A nivel personal considero que este reto será complejo en tanto mantengamos enfoques centrados en el yo.

CONCLUSIONES

*“No es una desgracia abrir los ojos
ni tener despiertos los deseos
y estar triste y solo y pensando.”*

Rubén Bonifaz Nuño.

En primer lugar, debo decir que en este trayecto he podido formular varias conclusiones; sin embargo, me vi en la dificultad de conciliarlas en un mismo escrito, por ello las dividí en tres secciones en aras de evitar el cansancio de quien me lee.

I

Quiero retomar en esta parte una preocupación que ha estado pendiente desde el inicio de mi trabajo, ya que estriba sobre ¿quién es el otro de la Pedagogía? Pérez De Lara (2009) nos da pistas a este respecto cuando menciona:

...para mí es aquel o aquella [...] que, con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas. (p.47)

En los momentos tempranos de mi investigación me hubiera dado temor agregar siquiera algo a esa afirmación; sin embargo, ahora tengo la certeza suficiente para hacerlo en la medida de que me he nutrido un poco de lo que me han compartido mis amigas, y podría agregar no solo al estudiantado, sino al profesorado, padres de familia, sus autoridades y otros actores más, de los cuales no puedo hablar con claridad porque aún no aparecen en sus historias.

No obstante, me resulta curioso que mi trabajo empezó a un nivel un tanto externo al aula, y la posibilidad decolonizadora se dibujó con más claridad en la medida en que me fui acercando, ello me habla de esa cercanía que en las aulas se da (aunque éstas no están físicamente), por lo que es más asequible escuchar los clamores de aquellos otros, que de “los demás otros”, pues éstos quedan cubiertos por la sombra de la institución la mayor parte del tiempo.

Meditando en ello, apenas advierto el motivo por el cual Comenio (1976) fundó su “Didáctica magna” en la dignificación del sujeto social, cuando comenzó su obra argumentando que: “hay que procurar que todos aquellos que tienen la misión de formar hombres, hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad” (p.1); pues la problemática a la que se enfrentaba consistía en discursos eclesiásticos que colocaban al ser humano como alguien en constante penitencia dada su imperfectibilidad ante la divinidad; sin embargo, su propuesta se torna androcéntrica al momento de plantear la idea del hombre sobre todo³⁴.

Aún con todo eso, la propuesta de Comenio implicó una ruptura en su momento; ahora nos encontramos ante un discurso epistémico sublimado el cual paradójicamente emergió desde la misma región que los cristales comenianos, y desde su occidentalidad determina los fines de la educación, por lo que parece imperioso crear nuevas rupturas, pues a final de cuentas es un falso ídolo que tiene oídos más no escucha, tiene ojos, más no puede ver, por tanto, es indolente (Grosfoguel, 2008)

Creo yo que un problema que se cierne sobre el discurso pedagógico, estriba en que en su afán por intervenir en la situación del sujeto, termina abstrayendo a éste de su propia otredad, reduciéndolo o invisibilizándolo en el intento, y al generar propuestas lo plantea en el sentido de universalismos (que curiosamente dan cuenta de un pensamiento cercenado), pues debido a la infinitud no puede atender a una diversidad tan avasalladora, de tal forma que hace: “de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción

³⁴ Incluso su primer capítulo se llama “El hombre es la criatura postrera, la más absoluta, la más excelente de todas las criaturas” (Comenio, 1976, p.1)

pedagógicos” (Pérez De Lara, 2009, p.47). Sinceramente, a raíz de lo que me facilitaron mis compañeras sobre su experiencia, he podido identificar que este señalamiento se puede transpolar a otros campos de discusión, no solamente a la Didáctica o su situación en el aula.

Al respecto, considero que la docencia al menos en educación básica, no se ha podido sacudir esa intencionalidad administrativa que desde una tradición anglosajona se vertió sobre el currículum durante el siglo XX, pues hasta ahora pareciera ser que el acento sigue puesto en la consecución racional de una finalidad (externa a los sujetos) más que en las voces del estudiantado y del mismo profesorado; aunque con distinto fundamento teórico y categorías diametralmente distintas. De esta manera tenemos presente, en modalidad “fantasmal”, premisas que giran en torno a los contenidos que un profesor debe de enseñar (Bobbit, 2019) o un aprendizaje centrado en objetivos (Tyler, 1973). Y en este sentido, los discursos suelen hablar de sujetos activos, más no actuantes, y me veo forzado a hacer esta distinción porque el lenguaje (o el intelecto) no me da para más, por lo que relaciono al primero con la reproducción del sistema, mientras que el segundo puede crear nuevas posibilidades; aunque no de manera individual.

Considerando la agencia del sujeto desde una perspectiva narrativa, tengo que destacar que en esta descansa la capacidad de escribirse a sí mismo, de tal forma que: “escribir un texto es escribir un lugar para uno mismo en el mundo” (Hernández, 2017, p.40). Al respecto, he de señalar una analogía que me encontré en el camino, dentro de uno de mis seminarios de posgrado, pues pienso que nos ayuda a comprender algunos apuntes que nos serán de ayuda en los planteamientos subsecuentes.

Ésta se produjo al analizar la historia de Pinocho, pues de entrada el cuento de Collodi, nos habla de un muñeco de madera, que, aunque vivo, seguía siendo una marioneta, este protagonista al inicio actúa en función de sus intereses, llegando a matar al otro (el grillo), pues su irrupción le causaba molestia al no poder dominar su voz, y solo pudo mitigarla aplastando al insecto con un martillo de madera³⁵; sin embargo, esos actos

³⁵ Este episodio se encuentra en el cuento original, que curiosamente no persiste en el imaginario popular. Por otra parte, me parece curioso el entrecruce de este relato con lo que Levinas (2012) plantea sobre el asesinato, ya que éste denuncia el fracaso del poder, la imposibilidad de dominar al otro.

le cobrarían factura, pues pasaría muchas desventuras, consecuencia de su propio egoísmo, incluso en la versión original se planteó la posibilidad de que el desenlace terminara con él ahorcado en un árbol. No fue hasta que empezó a replantearse su camino y a considerar al otro (Geppetto), cuando él pudo convertirse en un niño.

Partiendo de este relato, es que puedo generar conclusiones sobre lo que me comentaron mis compañeras, pues mi preocupación se enfocó en indagar sobre aquellas experiencias que nos hablan de esa metamorfosis de pedagogas a docentes en educación básica, considerando su interacción con el otro, y uso aquí la palabra metamorfosis porque si bien hay cambio, éste no es ahistórico; aunque sí implica un devenir radicalmente otro. En este sentido, una de las preguntas que nos podemos hacer al terminar el cuento de que hablé es si ya que una vez que el protagonista terminó siendo un niño con carne y huesos ¿seguía siendo Pinocho?

Con ello quiero dar a entender que el tránsito de mis compañeras hacia la docencia estuvo signado por irrupciones de los otros, y en esta experiencia de la interacción pudo construir su propia docencia, o lo está haciendo, porque si algo pude atestiguar es que ésta no es estática. Por lo tanto, es indispensable reconocer que la labor no es individual, y he ahí el problema que ubico con esa tradición que se cierne sobre las escuelas, pues tratan a los sujetos como entes seccionados, no reconociendo su agencia, o su capacidad de auto-autoría.

Pese a todo lo que he construido, es necesario hacer hincapié en que la experiencia de estas pedagogas en la docencia no es general, ni siquiera entre ellas, pues es propia de cada cual, lo que me compartieron son construcciones que ellas hicieron desde ésta, en forma de una modalidad narrativa, ésta es susceptible de dialogicidad, y gracias a eso, pude entretelar sus historias como también encontrar algunas recurrencias entre las mismas que dan cuenta de signos y síntomas que subyacen a las circunstancias en las cuales se ejerce el magisterio. Debido a esto último, podemos identificar algunos rasgos sintomáticos e idear posibilidades de construir proyectos “otros” que posibiliten maneras alternas de pensar la escuela.

Como lo dije desde los momentos tempranos de mi trabajo, cada labor de investigación se encuentra ante la encrucijada del alcance, por lo que dedicaré los siguientes párrafos a recapitular lo que encontré y algunas líneas que quedan abiertas.

II

En mi jornada comencé interrogándome por el camino que transita el pedagogo de la FES Aragón hacia la docencia, así pude identificar, a través de las voces de mis compañeras, que, de inicio, su situación era similar a la de unas extranjeras en un pueblo ajeno (Derrida, 2006), de entrada, por ser profesoras noveles.

Asimismo, su ingreso estuvo signado por un conjunto de políticas polémicas con respecto al ejercicio magisterial, las cuales, al mismo tiempo de facilitar su ingreso al SEN, también causaron disconformidad, pues se interpretaban como acciones expresas contra las escuelas normales. En este tenor, los mecanismos de selección de la nueva planta docente fueron exámenes de oposición abiertos a carreras afines desde la perspectiva de la SEP, por lo que hubo una alta afluencia de perfiles distintos, entre ellos, el de estas pedagogas. Ellas cuentan con una formación que está encaminada hacia una diversidad de áreas laborales entre ellas el magisterio, si bien esta inespecificidad supuso un reto al inicio, no las excluía de ser docentes; no obstante, a los ojos de muchos de sus colegas no eran del todo idóneas.

En vista de que también hay una marcada tendencia de rendición de cuentas por parte de las disposiciones gubernamentales, que más que generar un entorno de trabajo colegiado provoca un individualismo exacerbado, se puede concluir que no fue materia de azar el que yo me encontrara frente a testimonios que daban cuenta de una diferencia que se cristalizó en relaciones de hostilidad hacia sus personas, y que en un contexto signado por el capitalismo y la precariedad laboral, se acentúa esta tensión y es muy complicada de subsanar.

Cabe adicionar que, desde una mirada microsocial, cada entorno escolar posee su propio microcosmos, el cual conforma un “nosotros”, al cual mis compañeras irrumpen como externas, por lo que no es de extrañar esta respuesta hostil, pues a final de cuentas,

en cuanto son “otras”, ellas representan una amenaza o una representación del mal (Larrosa y Skliar, 2001), en todo ello, no me resulta descabellado el pensar que los diversos discursos crean y reproducen sentidos sobre el otro, los cuales son obstáculo para el encuentro del rostro como epifanía ética. A raíz de ello, desde esos momentos tempranos, no me fue posible plantear esta metamorfosis como un acto individual, sino como un corolario sobre el encuentro de mis compañeras con su exterioridad, lo cual no necesariamente implica alteridad, pues muchos episodios donde interactuaba con otros actores se encontraron signados por relaciones de poder.

Si bien en un momento posterior pude advertir, en las historias de mis compañeras, lazos afectivos con sus colegas, los saberes experienciales de estos actores son muy difíciles de socializar, pues cada profesor, desde la experiencia de estas pedagogas a veces suele ser celoso de su trabajo, por lo que me surge una interrogante que estriba sobre la creación de escenarios que promuevan el intercambio colectivo y el diálogo de saberes entre el profesorado. En este escenario todavía sigue siendo pendiente la necesidad de reivindicar la labor docente desde la dialogicidad, pues la diferencia es inherente a los centros educativos, por lo que considero que esta labor implica una profundización en las vicisitudes de carácter ético, pasando a ser una primera cuestión que queda pendiente por investigar.

Llegando a estas alturas, ya no es pertinente pensar en la condición de mis compañeras como pedagogas que se atrevieron a incursionar en el magisterio, sino como docentes; ello adquiere importancia dado a que su circunstancia con el paso del tiempo las ha ido incluyendo como parte del conglomerado magisterial, por lo cual hay dilemas que si bien las interpelan a ellas, se encuentran aquellas que las involucran como parte de un gremio, es decir que, se pueden apreciar complejidades no solo de orden intersubjetivo, sino también socio – político.

Así, ante un contexto neoliberal, pude reconocer que la docencia no se encuentra libre de ejercicios de explotación, siendo éstos un síntoma constante en un escenario en donde se ha requerido a los docentes trabajar a distancia, aumentando con ello su trabajo administrativo bajo la prerrogativa de continuar con los proyectos educativos a nivel federal e internacional. Ello puso de manifiesto su lugar como trabajadoras que están al

servicio del Estado, que han de observar las disposiciones de éste, lo cual no difumina las complejidades microsociales a las que se enfrentan, sino que las complejiza, pues su labor desde esta concepción las coloca como traductoras que se encargan de convertir asequible un conocimiento para el estudiantado, que por cierto no es suyo.

Aunque considerando la situación de mis compañeras desde esta arista, creo que nos es posible pensar a la docencia como un ejercicio que, al verse institucionalizado, también le otorga a los profesores la responsabilidad no solo de operativizar los proyectos educativos generados por el Estado, sino el de facilitar las condiciones para que un orden establecido pueda reproducirse, a este respecto, no es de extrañar que se encuentren inscritos en un contexto colonial, el cual posee entre sus rasgos más característicos el predominio del pensamiento occidental sobre los demás.

Esta situación me permitió reconocer que los profesores se enfrentan en una doble precariedad, una laboral y la otra epistémica, ya que, si dirigimos la mirada hacia sus condiciones laborales, los encontramos como una clase subalterna, ya que ellas están bajo la hegemonía de un sector dominante que determina no solo las condiciones contractuales de los docentes, sino también las regula a través de diversos mecanismos de seguimiento y supervisión. En virtud de ello y ponderando a esta matriz colonial, me fue posible identificar que no solamente los saberes de mis compañeras y sus colegas son pasados por alto, sino que también se les coloca en el lugar del no saber. En ambos casos, su ejercicio es víctima del descrédito y la complejidad que aquí encuentro estriba en plantear al profesorado como un grupo de agentes sociales que pueden intervenir de manera política para replantear su propio ejercicio.

La situación anterior, sería para mí otra línea que deja abierta este trabajo, y que a su vez está en interdependencia con la primera, puesto que, para poder plantear una resistencia política, considero necesaria la conciliación y el diálogo desde un plano ético en primer lugar, para así repensar las implicaciones epistémicas, ya que el docente como político “se arriesga a actuar, se nombra, se acerca a otros, conoce, indaga, protesta, reclama, aprende a hacer crítica” (Martínez, 2006, p.245)

Sin embargo, considero que hay otros aspectos que aún me es difícil dimensionar con claridad, pues desde la experiencia de mis compañeras, no solamente se advierten

consecuencias de índole laboral sino fragmentaciones en el tejido social, precisamente dentro de la comunidad de la que forman parte, éstas no necesariamente se enmarcan en una condición de clase como tal; sino desde un status “imaginario” que guardan frente a algunos otros quienes llegan a pensarlas como aquellas empleadas responsables del espacio educativo, escenario que pone a su cargo tanto la armonía dentro del espacio áulico como a los resultados del sistema mismo.

Un grupo representativo de estos otros actores, lo constituyen los padres y tutores de familia, los cuales, en ocasiones, se ostentan como los clientes, en tanto sus hijos son consumidores del producto educativo. Lejos de pensar esta dinámica en términos de intercambio mercantil, lo que quiero decir es que desde el neoliberalismo se plantean diversos dispositivos de control de la acción docente y los grupos no magisteriales han llegado a ser uno de esos (quizás sin saberlo), al punto de que ellos ocupan una silla como inquisidores de la labor docente. Incluso institucionalmente hablando y en reiteradas ocasiones pude advertir conflicto con los profesores y hasta con autoridades. La línea que aquí se me dificultó dimensionar, nació al tratar de ubicar ¿por dónde pensar las posibilidades de participación entre padres y maestros? Si bien la contingencia puso al descubierto escenarios de encuentro entre mis compañeras y ellos, estos dependieron de la cooperación de este último grupo; pero, si de entrada parece haber cierta indiferencia ¿Cómo plantear posibilidades si los sujetos no están del todo dispuestos?

Así las cosas, noté que parte de esta dificultad germinó al momento en que, en mi afán de recuperar las voces de mis compañeras, puse en el centro del acontecer educativo a la docencia (no a ellas). Ya había dicho antes que la experiencia de mis amigas no es general; he de agregar que por los mismos motivos no es generalizable hacia el otro, por tanto, me es más fácil derivar cuestiones desde la sintomatología que mis compañeras comparten con sus colegas a diferencia de otros actores, a los cuales ésta les pudiera ser radicalmente ajena, en este caso, los padres de familia son un ejemplo de ello.

Las interacciones que se dieron dentro de los contextos de la pandemia, desde lo que yo interpreté al menos, emergieron dentro de una crisis institucional en donde los papeles se tuvieron que replantear, no desde lo formal sino desde lo cotidiano, en la

relación de ellos con mis compañeras y el profesorado³⁶. Lo que a mi parecer se encuentra también al descubierto, es la necesidad de otorgarle la voz a los padres desde aristas no burocráticas, esto implica problematizar su situación dentro de la escuela.

En este sentido Melich (2003) señala que, de cara a estas situaciones de carácter burocrático, que por cierto son herederas de la modernidad, sucede un incesante proceso de anonimización, pues a final de cuentas “al sistema burocrático no le interesa saber quiénes somos” (p.6), ello se traduce como una necesidad de ruptura ante los discursos que se construyen sobre los sujetos, pues estos en última instancia también son hablantes.

Creo que a diferencia de la institución nosotros sí nos importamos, de una manera u otra. El «otro» en este caso nos interpela, despierta afectividad o también incomodidad, pero a fin de cuentas no nos es indiferente, nos sale al encuentro. Dicen por ahí que el secreto de la longevidad está en deshacernos de las cosas en los momentos más complicados, bueno, tal vez este pasaje nos da cuenta de esta necesidad por decolonizar la escuela, y no pensarla como institución sino como espacio público “porque es precisamente en la escuela, como espacio público, donde podemos aprender a negar, excluir y/o asimilar la diferencia o a vivirla como una riqueza potencial para la construcción de mundos posibles” (Hernández, 2020, p.27).

Para mí, pensar la escuela desde lo público requiere diversidad, y por lo tanto, también implica crear acciones que velen por escuchar a los sujetos, de otorgarle al otro la posibilidad de hablar, de salir de su anonimato. Veo en esto una posibilidad decolonial, pues en este juego de relacionarnos éticamente se encuentra una ruptura con lo institucional de la misma.

Por otra parte, encuentro una potencialidad semejante en el abordaje que la perspectiva biográfico-narrativa y su apuesta por reconocer la voz de aquellos que comúnmente se encuentran en el anonimato. En mi caso, me ha puesto en crisis, pues mientras iba trabajando, tuve que ir replanteando una y otra vez algunos supuestos que

³⁶ En este caso tengo que hacer una aclaración, que parte de las consideraciones de Montserrat sobre que los padres y niños aprendieron cosas nuevas no fue producto de su juicio, sino de una de sus compañeras. Por lo mismo, me atrevo a hacer esta aseveración.

daba por sentado, por lo que en la siguiente parte me permitiré algunas líneas a este respecto.

III

En algunas obras literarias se usa un recurso donde el autor se hace presente como personaje, de esta manera él puede dar su punto de vista y aclararnos por qué la trama desembocó de una manera u otra. El caso de mis compañeras guarda muchos parecidos con ello, sin embargo, no es semejante, pues muchos de estos personajes aparecen como “nota al pie” del escritor, y en su caso no es así porque desde sus textos las protagonistas son ellas y a la vez no lo son, creo que sería más asequible decir que son solo un reflejo de ellas, pues su trayecto no está terminado.

Creo yo que, un ejemplo de metamorfosis que me sirve para ejemplificar el trayecto de mis compañeras hacia la docencia es el de las mariposas. Hay un suceso evidente, que desde una mirada biológica, nos da testimonio de un cambio de oruga a mariposa; desde la inmediatez no podemos asegurar que la mariposa sea la oruga o viceversa, pero tampoco podemos excluir a la oruga de la mariposa, porque en el fondo sigue siendo la misma criatura, con todo lo que ello conlleva, el cambio no se restringe al solo salir de la crisálida, no es lo mismo hablar de una mariposa que recién descubre que tiene alas, que aquella que tiene la experiencia del vuelo.

A partir de esa metáfora forzada, es como yo he podido hacer inteligible su trayecto hacia mi persona, pues una de las enseñanzas más fuertes que tuve fue que para volverse docente no es suficiente ingresar en el magisterio, o tener saberes especializados, pero vaya, ¡eso ya lo he dicho antes!; sin embargo, eso no es lo que quiero exponer, lo que sí deseo expresar es que si la redacción de esta tesis es un tanto reiterativa, fue porque a medida que iba avanzando iba aprendiendo de ellas y me parecía importante adicionar elementos al texto que no había hecho desde un principio.

Creo que una de las enseñanzas que me dejó el trabajar desde una perspectiva biográfico - narrativa fue la relevancia de borrar el límite entre quien investiga y el agente social, pues ésta no se “restringe” a una cuestión de proximidad, sino nos lleva al plano

de lo cognoscible a lo afectivo, y desde esa relación es posible crear saberes “otros” pues no pasan por los criterios convencionales de validación y generalización; sin embargo, esto no borra su rigurosidad, en tanto hay implicación ética con la circunstancia de los sujetos. Hay en Ledrut (1984) una advertencia para quien desea abordar lo social, y consiste en curar nuestro objetivismo, y bueno... así dice el texto, pero ¿lo entendemos? ¿estamos de acuerdo?

Cuando uno llega al final de un viaje, trata de ver hacia atrás y evaluar la situación, llega el momento en que tenemos que concluir, y sin embargo a veces queda un sabor amargo, porque, aunque logramos lo que queríamos, no pudimos “resolver” todos los problemas que nos salieron en el camino.

Estos problemas no consisten en la rigurosidad o los hallazgos, pues estos están ahí, y no creo haberlos agotado... estoy más que seguro. Lo que realmente entrañan son situaciones que quedan pendientes de cara al encuentro con mis compañeras, porque, aunque está la importancia del encuentro del docente con el otro, desde un aspecto lejos de lo institucional, su malestar está ahí, y por tanto el compromiso aún prevalece.

No es que sea pretencioso, por mí mismo no puedo cambiar su circunstancia, ¡vaya! no puedo ni evitar que mis calcetines se descosan mientras camino, pero en la interpretación emerge el compromiso, y en ello también está la implicación de no reducir al otro a mi intelecto, en este caso mis compañeras.

Cuando empecé a trabajar con ellas, yo pensaba que había una semejanza entre formación y experiencia, de hecho, no fui el único, o al menos eso supongo, porque hasta en el Plan de Estudios está contemplado esto, ahora no estoy tan seguro. De hecho, mi proyecto lo construía bajo la idea de «experiencia formativa» pero conforme fui avanzando esta comparación se fue esfumando, pues veía imposibilidad ante los malestares de mis compañeras. A estas alturas creo que quien me lee estará en franco desacuerdo conmigo, y quiero decirle que yo estoy de acuerdo con usted.

A lo que me refiero es que veo la necesidad de reformular la idea de formación a raíz de leer la experiencia de mis compañeras, pues al ser el otro “infinitud” no hay regreso a lo mismo, con el otro contenido en mi pensar, más bien en esa pretensión encontramos una intencionalidad de ejercer poder en el prójimo. De ahí se desencadenan

otras preocupaciones, pues la Pedagogía posee una herencia europea, que quizás necesite ser examinada.

Con ello no pretendo deshacerme de la Pedagogía y la formación, más bien veo la necesidad de decolonizar los sentidos que se vierten sobre ambas, pero bueno, quizás sean los delirios de un desvelado.

Lo que sí tengo claro es que la capacidad de auto-autoría de mis compañeras es una potencia que merece su tránsito al acto y esta es una de las virtudes del enfoque biográfico – narrativo, pues no se trata de exponer hallazgos, sino de pensar en posibilidades “otras”, es por eso que me aventuré a decir de un inicio que éste era el enfoque de mi investigación.

Por último, quiero agregar que, en el camino, el encuentro con el otro también produce lazos de afectividad, en mi caso estos me permitieron pensar a la docencia desde otra mirada que aún necesita ser pulida, pues no se limita a los saberes, habilidades para organizar contenidos, o cumplir con evidencias de trabajo, también implica creación de posibilidades mediante el diálogo con los otros.

En mi camino me di cuenta de que lo que sabían superaba por mucho a lo que yo suponía desde la bibliografía, y con ello no la estoy demeritando, solo que gracias a ellas pude cuestionar mis supuestos derivados de una lectura documental, y por lo tanto pude construir nuevas redes conceptuales, en virtud de su narrativa. Y, sin embargo, ellas aún están escribiendo su camino, algunas veces con gusto, otras a golpe forzado, pero no dudo que podremos re - historizar su trayecto, solo que esta vez habría que socializar sus saberes entre los demás docentes y viceversa.

A fin de cuentas, hay algo que ellas y yo tenemos en común, y es que somos pedagogos, y su visión de la Pedagogía en la docencia, me ayudó a replantearme mi propio camino en el posgrado, por eso agradezco de corazón a mis compañeras (o mejor dicho amigas). Asimismo, y para no extenderme más, a quien me dio la oportunidad de acompañarme en este escrito le doy las gracias.

REFERENCIAS

- Abril, G. (1995). Análisis Semiótico del Discurso. En J. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 427-463). España: Síntesis-Psicología.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (4) 2, 1-17. Obtenido de:
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde umz/20131029045804/art.JuanCarlosAguirre.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde_umz/20131029045804/art.JuanCarlosAguirre.pdf)
- Alaníz, C. (2018). La doncencia en el nivel Básico en México: De la profesionalización a la precarización. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación* (8) 2, 49-68. Obtenido de
redalyc.org/jatsRepo/4676/467655995005/467655995005.pdf
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10, 11-18. Obtenido de
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/84>
- Altet, M. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. . México: Fondo de Cultura Económica.
- Althusser, L. (1984). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. En *Cuadernos de Educación*. Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Anderson, P. (2006). Las ideas y la acción política en el cambio histórico. En A. Boron, J. Amadeo y S. González, *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (págs. 378-392). Argentina: CLACSO.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social*

- Research*, 6(2), 1-35. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>
- Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. *Foro "Hacia la creación de un servicio Profesional Docente: diálogos necesarios sobre evaluación, formación e implementación" 13 y 14 de junio*. México: Senado de la República. Obtenido de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México. VII Educación*. México: Colegio de México.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La FID en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Chile: Ministerio de Educación.
- Bahktin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Estados Unidos: University of Minnesota Press .
- Banco Mundial. (1995). *Priorities and strategies for education*. Estados Unidos: The World Bank.
- Barrios, B. (2015). Tres momentos críticos de la Teoría Fundamentada Clásica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* (16) 1, 31-47.
- Barrón, C. (2002). *Universidades Privadas: Formación en Educación*. México: CESU-UNAM.
- Belon, G. (2001). *La UNAM: El debate pendiente*. México: CESU-UNAM.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. México: Siglo XXI.
- Bobbit, F. (2019). *What the Schools teach and might teach. Livre de Lyon*. Estados Unidos: Livre de Lyon.

- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: Desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán, & M. Grañeras, *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (págs. 163-191). España: CIDE.
- Bolívar, A. (2002). “¿De novis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico–narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4 (1), 1-26. Obtenido de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção*. Brasil: Edusc.
- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González, *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*. (págs. 59-96). Francia: L'Harmattan.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para investigar en el campo*. España: FORCE.
- (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Campos de desarrollo y estado actual. Forum: Qualitative Social Research*, 7(6). Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. España: FORCE.
- (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26. Obtenido de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>

- Boron, A. (2007). Sobre mercados y utopías. *La Gente. Radio La Primerísima*. Obtenido de <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/inmigrantes/20207>
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Estados Unidos de América: Grupo Banco Mundial.
- Bryant, A. y Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. London. Estados Unidos: Sage.
- Burgoa, I. (1993). *Derecho Constitucional Mexicano México*. México: Porrúa.
- Canedo, C., Reyes, A. y Chícharro, M. (2017). Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí*. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Graficas Disciplinarias de la UCP*.(17).
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Cía, D. (2002). "Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer". *A parte. REI Revista de filosofía*, 1-3. Obtenido de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadacia.pdf>
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Estados Unidos: Left Coast Press.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Collado, J. (2017). Interculturalidad y decolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista nuestra América* (5) 9, 38–57.
- Comenio, J. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

- Concheiro, E. (1999). Ideología y poder en las políticas neoliberales. En E. Concheiro, *El pensamiento único: Fundamentos y política económica* (págs. 15-32). México: M.A. Porrúa.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19(5), 2-14.
- (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (págs. 11-59). Argentina: Laertes.
- (1995a). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Nueva York: Teacher's College.
- Cordera, R. y Tello, C. (1981). *México: la disputa por la nación*. México: Siglo XXI.
- Cruzata, A. y Rodríguez, I. (2016). La gestión en las instituciones educativas: enfoques, modelos y posiciones teóricas y prácticas. *Revista Gobierno y Gestión Pública*. (3) 1, 28-37. Obtenido de <http://www.revistagobiernoydegestionpublica.com/index.php/RGGP/article/view/31>
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. Archivos. *Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120). doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- De La Garza, E., Gayosso, J. y Pogliaghi, L. (2000). Flexibilidad del trabajo. Discurso y construcción social. *Región y Sociedad*. 19 (2), 31-81.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Obtenido de Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Deleuze, G. (1975). *Proust y los signos*. España: Anagrama.

- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Estados Unidos: Aldine Publishing Company.
- (1989). *Interpretive Biography*. Estados Unidos: SAGE.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2004). *Strategies of Qualitative Inquiry. Handbook of Qualitative Research*. . Estados Unidos: Sage.
- Derrida, J. (1999). *Dar la muerte*. España: Paidós.
- (2001). *¡Palabra!* España : Trotta.
- (2008). *La Hospitalidad*. Argentina: La Flor.
- Díaz, Á. (2000). *Empleadores de Universitarios*. México: CESU-UNAM.
- Díaz, Á. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19-41.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova, *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 19-29). México: UNAM-IISUE. Obtenido de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M. Abrahão y A. Bolívar, *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España* (págs. 110-141). España: ediPUCRS/eug.
- Domingo, J. y Martos, J. (2015). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 24 (70), 1-31. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2357>
- Domingo, J., Domingo-Martos, L. y Martos-Titos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE* (41), 81-95.

Dubet, F. (2004). Exclusión social, exclusión escolar . En J. Luengo, *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. México: Octaedro.

(2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. . España: Gedisa.

(2009). Las paradojas de la integración escolar Espacios en Blanco. *Revista de Educación* (19), 197-214.

Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (págs. 7-22). México: IISUE-UNAM.

Durango, D. y Rodríguez, D. (2013). *Negociación colaborativa: Un enfoque para la gestión del conflicto. Monografía*. Colombia: Universidad de Medellín.

Durkheim, E. (1973). *Educación y sociología*. España: Península.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar, *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (págs. 185-212). España: Laertes.

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. España: Sígueme.

Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación : con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur. México: Universidad de Guadalajara.

1942: El encubrimiento del Otro: Hacia el Origen del «Mito de la modernidad». Bolivia: Plural Editores.

Introducción a la filosofía de la Liberación. Ensayos preliminares y bibliografía. Colombia: Nueva América.

Modernity, Eurocentrism, and Trans-Modernity: In Dialogue with Charles Taylor. En E. Mendieta, *The Underside of Modernity: Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor, and the Philosophy of Liberation*. (págs. 129-159). Estados Unidos: Humanities Press.

- Echenique, V. y Muñoz, A. (2013). Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre la autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical. *Espacios Públicos*, 16(36), 77-92.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Reino Unido: Polity Press.
- Fernández Guerrero, O. (2015). Levinas y alteridad: Cinco planos. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*(39), 423-443. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/brocar.num39>
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 1-18. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/40/1180>
- Fernández-Enguita, M. (2013). Conferencia Inaugural. En F. Terigi, & a. et, *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes ¿Qué debe saber un docente y por qué?* (págs. 57-68). Argentina: Santillana.
- Ferry, G. (1991). *EL trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Foucault, M. (1997). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.
- (2008). *Pedagogía de la autonomía* . Argentina: Siglo XXI .
- Friedman, M. (1980). *Free to choose. A personal statement* . Estados Unidos: Harcourt Brace Jovanovich.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Argentina: FLACSO. Troquel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. Argentina: Amorrortu.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S. y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability, 23 (15), EPAA/AAPE's Special Series on A New Paradigm for

- Educational Accountability: Accountability for Professional Practice,. *Education Policy Analysis Archives*, 5(23). doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Fundación Juan Vives Suriá. (2010). *Derechos humanos : historia y conceptos básicos*. Venezuela: Fundación Juan Vives Suriá.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método Tomo I*. España : Sigueme.
- Gándara, M. (2019). *Los Derechos Humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. México: CLACSO.
- García, G. (2015). *El perfil estudiantil y las prácticas educativas en la preparatoria*. México: Belisario Domínguez.
- García, J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: El mérito como factor de exclusión*. España: Universitat de Valencia.
- García, M., Lubián, P. y Moreno, A. (2011). La investigación Biográfico - Narrativa en educación. *Madrid, Universidad Autónoma de Madrid*, 1-14.
- García, P. (2013). Sí mismo para otro. Un debate sobre ética e identidad en Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur. *Franciscanum* (55) 159, 105-126.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (págs. 162-220). México: IISUE-UNAM
- García-Cabrero, B. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (págs. 162-220). México: IISUE-UNAM.
- Gavira, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., & Gindín, J. (2004). Reforma Educativa y luchas docentes en América Latina. *Educ. Soc., Campinas (25)* 89, 1251-1274.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Giddens, A. (1986). *The constitution fo society*. Reino Unido: Polity Press.
- Gimeno, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España. : Morata.
- Giroux, H. (1989). *Los profesores como intelectuales*. España: Paidós.
- Given, L. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London. Reino Unido: Sage.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Estados Unidos: Aldine.
- GOBIERNO FEDERAL. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012*. México: Ejecutivo Federal.
- (2013). *Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018*. México: Ejecutivo Federal.
- (2013a). *Ley General de Educación” Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013*. MÉXICO: EJECUTIVO FEDERAL.
- (2013b). *Ley General del Servicio Profesional docente* . México: EJECUTIVO FEDERAL.
- GOBIERNO FEDERAL. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Gobierno Federal. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades(38)*, 99-39.
- Gómez, V. y Tenti, E. (1989). *Universidad y profesiones: Crisis y alternativas*. Argentina: Miño y Davila.

- González, A., Cano, I. y Ruíz, S. (2017). La RIEB: El viejo modelo educativo. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.*, 1-11. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1122.pdf>
- González, G. (2007). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en "Para una ética de la liberación latinoamericana". *A Parte Rei*, (49), 1-13. Obtenido de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>
- González, M. (1994). Del Estado benefactor al Estado Neoliberal. *Ciencia ergo Sum* (1), pp.26-32.
- González-Bonilla, M. (2014). La triada Mercado-Estado y Sociedad Civil en el panorama latinoamericano. *Revista de Relaciones Internacionales. Estrategia y Seguridad*. (9) 2, 165-179. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/927/92731753008.pdf>
- Gorostiaga, J. (2003). Neoliberalism and educational decentralization policies: The experience of the 1990s. En J. Gorostiaga, *Crisis and hope: The educational hopscotch of Latin America* (págs. 115–138). Estados Unidos: Routledge-Falmer.
- Gould, A. (1997). *Vinculación Universidad-Sector Productivo. México*. México: ANUIES.
- Gouldner, A. (1985). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. España: Alianza.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel Tomo I*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- (2000). *Cuadernos desde la Cárcel Tomo VI*. México: ERA.
- (2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo decolonial. *Tabula Rasa* (9), 199-215.
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y Técnica como Ideología*. España: Technos.
- Hardt, M. y Negri, T. (2005). *El imperio*. Argentina: Paidós.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata .

- Hargreaves, A. (1996). *A. Profesorado, cultura y postmodernidad*. España: Morata.
- Hegel, G. (1984). *Propedéutica Filosófica: Teoría del derecho, de la moral, y la religión*. México: UNAM.
- Hernández, F. (2020). ¿Qué interculturalidad para qué educación? La mirada que nos convoca. En F. (. Hernández, *Realidades Interculturales. Voces y cuerpos en la escuela* (págs. 24-42). México: Amapsi.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y ethos en conflicto: La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En C. Espino y C. Barrón, *La lectura y la escritura en la educación en México: Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (págs. 30-60). México: IISUE-UNAM.
- Hernández-Navarro, L. (2016). La larga marcha de la CNTE. *El Cotidiano*, (200), 20-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32548630003.pdf>
- Hickman, H. (2001). Reflexión acerca de la identidad profesional de la psicología desde el académico. La noción de generación. En S. Gómez, *Pensar lo Educativo. Tejidos conceptuales*. México: Plaza y Valdés.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Reino Unido : Harvard University Press.
- Holland, P. (2009). The principal's role in teacher development. *STRATE Journal*, 18(1), 16-24.
- Honoré, B. (1990). *Hacia una teoría de la formación*. España: Marsea.
- Hualde, A. (2000). La sociología de las profesiones: Asignatura pendiente en América Latina. En E. De La Garza, *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: FCE.
- Ibarra, M. y González, L. (2010). La flexibilidad como estrategia de competitividad y sus efectos sobre la economía, la empresa y el mercado de trabajo. *Contaduría y Administración*. (231), 33-52.

- Ibisate, J. (1998). Neoliberalismo y globalización. *Revista ECA*, (600) . Obtenido de <http://www.uca.edu.sv/publica/eca/600art1.html>
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(6), 487-499.
- (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- INEE. (2015). *Referentes técnicos para la elaboración de parámetros e indicadores derivados de los distintos perfiles asociados al Servicio Profesional Docente* . México: INEE.
- (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*. México: INEE.
- (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: INEE.
- (2018a). *Documentos ejecutivos de política educativa*. México: INEE.
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2010). Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (8) 1, 175-188. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131203062206/art.LuisGuillermoJaramillo.pdf>
- Kent, R. (1999). Cambios emergentes en las universidades públicas ante la modernización de la Educación Superior. En H. Casanova, *Universidad contemporánea. Política y gobierno Tomo II* (págs. 233-254). México: CESU-UNAM.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela poder y subjetivación*. España: La Piqueta.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre Literatura y Formación*. España.: Universitat de Barcelona.

- (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*. (19), 87-112.
- (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Argentina: Homo Sapiens.
- (2018). Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia. *Revista Brasileira de Educação*, 1-19.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. España: Laertes.
- Leach, E. (1967). *Un Mundo en explosión*. España: Anagrama.
- Ledrut, M. (1984). *Le forme et le sens dans la société*. Francia: Maridiens.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España: Pre-textos.
- (2012). *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2015). *Escritos inéditos 2*. España: Trotta.
- Levi-Strauss, C. (1995). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Lundgren, U. (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata: España.
- Maldonado, I. y Bello, M. (2016). La RIEB y su huella en los docentes de primaria. V *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1-15.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel, et. al., *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (págs. 127-168). Colombia: Siglo del Hombre.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (09), 61-72. Obtenido de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502>

- Mardones, J. y Ursúa, N. (1994). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. España: Fontamara.
- Marí, R., Bo, R. y Clement, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació*, 1., 113-133.
- Marquez, M., Cortes, P., Leite, A. y Espinosa, I. (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. España: Octaedro.
- Márquez, M., Leite, A. y Calvo, P. (2017). Pensarnos a nosotras en el encuentro con los "otros/as". Investigación narrativa y transformación. . *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – UNNE.* , 1-51.
- Martínez, F. (2019). Formación docente como profesión de Estado: ¿sentido de subalternidad? *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* (4) 8, 11-19
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere* (10) 33, 243-250. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>
- Marx, K. (1975). *El Capital. Tomo I*. Argentina: Siglo XXI.
- Matus, T. (2004). *Propuestas contemporáneas en trabajo social. Hacia una intervención polifónica*. Argentina: Espacio.
- Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. México: INEE.
- Melich, J. (2003). Memoria y esperanza. *Coimbra, Associação de Professores de Filosofia*, 1-21. Obtenido de <https://web.archive.org/web/20090711043341/http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/MelichSant.pdf>
- Mercado, L. (2016). El enfoque por competencias, reto de construcción didáctica para los docentes de educación primaria. En Á. Díaz, *La Reforma integral de la Educación*

- Básica: Perspectivas docentes y directivos de primaria* (págs. 41-76). México: IISUE-UNAM.
- Mercado, L. (2017). Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones. En Á. Barriga, *Docencia y Evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 91-126). México: IISUE-UNAM.
- Mercado, R. (1991). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y aprendizaje*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375>
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories, Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Estados Unidos: Princeton University Press.
- MILENIO. (29 de 04 de 2020). No hay plan b, salvaremos el ciclo escolar: Esteban Moctezuma. *Milenio*. Obtenido de <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-esteban-moctezuma-reitera-1-julio-regreso-aulas>
- Miramón, M. (2013). Michel Foucault y Paul Ricoeur dos enfoques del discurso . *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México* , 53-57.
- Morán-Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*. (26), 41-72.
- Navarro, C. (2013). La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio. *El Cotidiano*, (179), 77-88. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012006.pdf>
- OCDE. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación : México*. Paris: OCDE.
- (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- OCDE-Gobierno Federal. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: OCDE.
- Offe, C. (1990). *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Alianza: España.

- Olivares, A. (11 de Julio de 2009). Instalarán órgano evaluador docente en educación básica. *La jornada*. Obtenido de <https://www.jornada.com.mx/2009/07/11/sociedad/030n2soc>
- OMS 2004 . (2004). *La organización del trabajo y el estrés OMS* . Reino Unido: WHO.
- Ornelas, C. (1997). *La descentralización de la educación en México: Un estudio preliminar. Documento de Trabajo no. 35*. México: CIDE.
- Ortega, J. (1984). *Historia como sistema*. España: Sarpe.
- (1985). *La rebelión de las masas*. España: Planeta De-Agostini.
- (2007). *¿Qué es filosofía?* España: Austral .
- Pardo, N. (2002). El análisis del discurso en las Ciencias Sociales. *Memorias curso internacional de análisis del discurso en las ciencias sociales, la cultura y el territorio. Bogotá: Unal-Instituto Caro y Cuervo*.
- (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, (19)*, 41-62.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación, 349*, 101-118.
- Pérez De Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En J. Larrosa, *Experiencia y Alteridad en Educación* (págs. 45-77). Argentina: Homo Sapiens.
- Picó, J. (1998). *Teorías sobre el Estado de bienestar*. España: Siglo XXI.
- Piña, C. (1989). Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico. *Argumentos, (7)*, 131-160.
- Ponjuán, G. (1998). *Gestión de Información en las organizaciones: Principios, Conceptos y Aplicaciones*. Chile: Universidad de Chile.
- Pontón, C. (2002). Constitución conceptual de la Educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. *Perfiles educativos(15)*, 117-129.

- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación : entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata.*, 201-212.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Argentina: Aique.
- Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto "Alteridad" en Levinas. Propedeútica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 3: Fenomenología y política*, 393 - 405.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola, & C. Millán, *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Colombia: Centro Editorial Javierano.
- Rabotnikof, N. (1999). La caracterización de la sociedad civil en la perspectiva del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial. *Perfiles Latinoamericanos*.
- Ramírez, J. (2000). *Derecho Constitucional Sinaloense*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Obtenido de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1461/5.pdf>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes conceptos y razonamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Restrepo, G. (2000). El concepto y Alcance de la Gestión Tecnológica. *Revista Facultad de Ingeniería, (21)*, 178 - 185.
- Ricoeur, P. (1993). *Aproximaciones a la persona*. España: Siglo XXI.
- (1996). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI.
- (2003). *El conflicto de las interpretaciones Ensayos de hermenéutica*. México: FCE.
- Rio, J. (2015). Para pensar una pedagogía del encuentro. *Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación (3)* (págs. 1-14). México: UNAM-ALFE. Obtenido de <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/154/134>

- Rivas, J., Márquez, M., García, M. y Calvo, P. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social. Rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. Sancho, F. Hernandez, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña, *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (págs. 81-94). España: Octaedro.
- Rivero-Bottero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. . *Perfiles Educativos*, 35 (142), 149-166.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 289-305. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612206.pdf>
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom Reframing Political Thought*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Ruiz, C. (2009). La alteridad. *Casa del tiempo*(25), 99-101.
- Saavedra, M. (2005). Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica. En M. Gómez-Sollano, & H. Zemelman, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente* (págs. 31-60). México: Pax.
- Saldaña, E. (2017). *Bildung y praxis. Formación y practica pedagógica*. . México: Ediciones Navarra.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61), 61-78.
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (6) 11.
- Santos, B. De Sousa (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Argentina: CLACSO.

- (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES – UMSA.
- (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Argentina: CLACSO.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 283-293.
- SEP. (2011). *Reforma Educativa 2011*. México: SEP.
- (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- (2018). *Marco general para la organización y el funcionamiento del esquema de Tutoría en Educación Básica*. México: SEP.
- (2018a). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica*. México.: SEP.
- (2018b). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Evaluación del desempeño docente*. México: SEP.
- (2018c). *Perfil, Parámetros e Indicadores para la promoción a cargos con funciones de supervisión en Educación Básica*. México: SEP.
- (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* (15), 4-14.
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. Reino Unido: Falmer Press.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? (U. F. Sul, Ed.) *Educação & sociedade*, 23(79), 85-123.
- (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (4) 3, 21-31.

- (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación . *Revista Colombiana de Educación*, (50), 253-266.
- (2008). *Conmover la Educación*. Argentina: Noveduc.
- (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Argentina: Miño y Dávila.
- SNTE-SEP. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.
- Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 28 (76), 23–47. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40319833003#>
- Stein, H. (1985). *Presidential economics*. Estados Unidos: Simón and Schuster.
- Street, S. (2008). Trabajo docente en tiempos neoliberales: ¿una reestructuración laboral más que pedagógica. *Revista "Entre maestros"* 8 (25), 58-67.
- Suárez, D. (2009). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación - acción - formación de docentes. En M. Passegi y E. De Souza, *Memoria docente, investigación y formación* (págs. 131-152). Argentina: CLACSO.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desempeño profesional*. Madrid: Narcea.
- Tarrés, M., et. al. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. . México: Porrúa.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Tedesco, J. (1999). *La educación del futuro*. Argentina: UNESCO.
- (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Terigi, F. y et. al. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes ¿Qué debe saber un docente y por qué?* . Buenos Aires.: Santillana.

- Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). Reflexión sobre la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*. 10, 1-18. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006>
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.
- UNAM. (2002). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Que presenta la Escuela Nacional De Estudios Profesionales Aragón. El título que se otorga: Licenciado en Pedagogía. TOMO I*. México: UNAM.
- (2002a). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Que presenta la Escuela Nacional De Estudios Profesionales Aragón. El título que se otorga: Licenciado en Pedagogía. TOMO II*. MÉXICO: UNAM.
- UNAM. (2006). *Cuaderno de información estadística básica de Egreso y Exámenes Profesionales 1990-2004*. México: UNAM. Obtenido de http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/egreso_examenes_90-04/2_1_esp-met.pdf
- UNAM. (2013). *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.
- UNESCO. (2005). *Declaración de Alejandría*. Egipto: UNESCO.
- Van-Dijk, T. (2008). *Discourse and power*. Estados Unidos: Macmillan.
- (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (30), 203-222. doi:doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico en la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. Tarrés, *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición Cualitativa en la Investigación Social*. México: Porrúa.
- Vergara, C. y Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 323-338. Recuperado de: <https://doi.org/10.29328/estudiospedagogicos> (Valdivia), Especial(40), 323-338. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/273476352_Conocimiento_Pedagogico_del_Contenido_el_paradigma_perdido_en_la_formacion_inicial_y_continua_de_profesores_en_Chile

Vezub, F. (2007). La Formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* , 11(1), 1-23. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

(2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14., 1(53), 1-14.

Vicente, P. y Molina, E. (2001). *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. España: Grupo Editorial Universitario.

Villarreal, R. (1984). *La contrarrevolución monetarista*. . Océano: México.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. España: Grijalbo.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. . *Areté: revista de filosofía*, 29 (2), 9-36.

Walsh, C. (2007). Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nomadas*, 102-113.

(2007). Interculturalidad y coloniaidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfiguel, *El giro decolonial* (págs. 47-62). Colombia: Siglo del Hombre

Walsh, C. (2018). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En D. García, *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descoloniização*. . Brasil: Pedro & João Editores.

Watkins, M. (2010). Desiring Recognition, Accumulating Affect. En M. Gregg, & G. Seigworth, *The Affect Theory Reader, Durham y Londres* (págs. 269-285). Estados Unidos: Duke University Press.

Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación . *Propuesta Educativa* (51), 30-41.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. España: Península.

Wonnacott, P. y Wonnacott, R. (1992). *Economía, México*. México: McGraw-Hill.

ANEXOS

ANEXO I: MUESTRA DE REGISTRO DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS ELABORADAS.

DATOS DE LA ENTREVISTA TRANSCRITA (ACTUALIZACIÓN DE DATOS 03-03-2019)	
Nombre de la Investigación:	“LA IRRUPCIÓN DE LA ALTERIDAD DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS PEDAGOGAS DE LA FES ARAGÓN COMO DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA”
Nombre de quien realiza la investigación	Jonathan López Hernández
Nombre de la Tutora:	Fabiola Hernández Aguirre
Generación de Egreso	2009
Identificador:	(Vázquez, E2015)
Fecha de la Entrevista:	20-03-2015
Finalidad de la Entrevista:	Fase Exploratoria: Entrevista a profundidad
Nº Sesión:	1
Lugar:	Calz. Ignacio Zaragoza. Industrial Puerto Aéreo. Venustiano Carranza, Ciudad de México.
Reactivos:	29

SIMBOLOGÍA		
Símbolo	Descripción	Ejemplo:
[“Acción”]	Acción por parte del ejecutante	[Suspiro] = La persona entrevistada exhaló antes de emitir el testimonio.
[“Oración”*]	La persona entrevistada verbalizó para sí misma.	[¿Dónde las dejé?*) = La persona entrevistada exclamó esa oración mientras buscaba sus llaves en su bolsillo .
[{Oración}]	Interacción con el entrevistador	[{¿Hace frío?}] = La persona entrevistada preguntó al entrevistador
[{-Oración-}]	Respuesta del entrevistador	[{-Sí-}] = Respondió el entrevistador
[c]	La persona entrevistada decidió cambiar la direccionalidad de su discurso para enunciar otro aspecto	Todo eso me hizo pensar que... [c] ¡Ah! Pero es que necesito explicarte...
[----]	Símbología utilizada para salvaguardar el anonimato de la persona (En caso de que la entrevistada lo solicite).	[----] = Juan Pérez

GUIÓN PREELIMINAR

- ¿Cuál es la situación actual de la Egresada?
- ¿Qué acciones se le demandan en el ámbito laboral?
- ¿Con qué herramientas dispone para realizar tales tareas?
- ¿Qué percepciones ha encontrado que tienen los demás sobre ella?
- ¿Qué saberes le fueron indispensables como profesional?
- ¿Qué grado de movilidad tiene en la sociedad?
- ¿Qué características la distinguen como pedagoga?
- ¿Qué Aspectos propuestos por la universidad le han parecido plausibles?

DATOS DE LA ENTREVISTA TRANSCRITA	
Nombre de la Investigación:	“LA IRRUPCIÓN DE LA ALTERIDAD DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS PEDAGOGAS DE LA FES ARAGÓN COMO DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA”
Nombre de quien realiza la investigación	Jonathan López Hernández
Nombre de la Tutora:	Fabiola Hernández Aguirre
Generación de Egreso	2009
Identificador:	(Vázquez, E2020)
Fecha de la Entrevista:	20-01-2019
Finalidad de la Entrevista:	Pilotaje Segunda Fase: Entrevista Narrativa
Nº Sesión:	1
Lugar:	Colonia Obrera. Alcaldía Cuauhtémoc. Ciudad de México
Reactivos:	5

SIMBOLOGÍA		
Símbolo	Descripción	Ejemplo:
[“Acción”]	Acción por parte del ejecutante	[Suspiro] = La persona entrevistada exhaló antes de emitir el testimonio.
[“Oración”*]	La persona entrevistada verbalizó para sí misma.	[¿Dónde las dejé?*] = La persona entrevistada exclamó esa oración mientras buscaba sus llaves en su bolsillo .
[[Oración]]	Interacción con el entrevistador	[[¿Hace frío?]] = La persona entrevistada preguntó al entrevistador
[-Oración-]	Respuesta del entrevistador	[-Sí-] = Respondió el entrevistador
[c]	La persona entrevistada decidió cambiar la direccionalidad de su discurso para enunciar otro aspecto	Todo eso me hizo pensar que... [c] ¡Ah! Pero es que necesito explicarte...
[----]	Símbología utilizada para salvaguardar el anonimato de la persona (En caso de que la entrevistada lo solicite).	[----] = Juan Pérez

ASPECTOS CLAVE

- a) Expectativas iniciales.
- b) Retos primordiales.
- c) Actos emergentes e interacción con la alteridad.
- d) Creación del yo docente.

GUIÓN PREELIMINAR

- ¿Cómo llegaste a la docencia?
- ¿Cuáles han sido los sucesos clave que consideras que han conformado tu visión del magisterio?
- ¿Qué implica para ti el relacionarte con los padres?
- ¿Cómo han interactuado tus compañeros con tu ejercicio docente?
- ¿Cómo has experimentado tu metamorfosis como pedagoga recién egresada a un profesional docente?

DATOS DE LA ENTREVISTA TRANSCRITA.	
Nombre de la Investigación:	“LA IRRUPCIÓN DE LA ALTERIDAD DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS PEDAGOGAS DE LA FES ARAGÓN COMO DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA”
Nombre de quien realiza la investigación	Jonathan López Hernández
Nombre de la Tutora:	Fabiola Hernández Aguirre
Generación de Egreso	2009
Identificador:	(Vázquez, E2020a)
Fecha de la Entrevista:	29-07-2020
Finalidad de la Entrevista:	Fase dos, entrevista tres: Identificar la situación de los profesores ante la emergencia sanitaria
Nº Sesión:	3
Lugar:	Virtual - Zoom
Reactivos:	4

SIMBOLOGÍA		
Símbolo	Descripción	Ejemplo:
[“Acción”]	Acción por parte del ejecutante	[Suspiro] = La persona entrevistada exhaló antes de emitir el testimonio.
[“Oración”*]	La persona entrevistada verbalizó para sí misma.	[¿Dónde las dejé?*= La persona entrevistada exclamó esa oración mientras buscaba sus llaves en su bolsillo.
[{Oración}]	Interacción con el entrevistador	[{¿Hace frío?}] = La persona entrevistada preguntó al entrevistador
[{-Oración-}]	Respuesta del entrevistador	[{-Sí-}] = Respondió el entrevistador
[c]	La persona entrevistada decidió cambiar la direccionalidad de su discurso para enunciar otro aspecto	Todo eso me hizo pensar que... [c] ¡Ah! Pero es que necesito explicarte...
[----]	Símbología utilizada para salvaguardar el anonimato de la persona entrevistada.	[----] = Juan Pérez
[i]	Símbología que denota una sentencia no inteligible.	[i] = Dijo algo que no es intelegible.

GUIÓN PREELIMINAR

- ¿Como has vivido este escenario?
- ¿Cómo has trabajado con tus compañeros en este contexto?
- ¿Cómo le has hecho frente a esta situación?
- ¿Qué consecuencias ha tenido para tu vida?

ANEXO II: MATRIZ CATEGORIAL DESARROLLADA CON BASE EN LOS DATOS OBTENIDOS DURANTE MI PRIMER ACERCAMIENTO CON MIS COMPAÑERAS (MUESTRA).

Tabla A.1 Desarrollo de categorías: Subalternidad y Colonialidad del ser

Informante	Episodio a analizar	Cat Teóric	Actores	Testimonio	Categoría de Interpretación
2006	Incursión	Subalternidad (Maldonado-Torres, 2007; Martínez; 2019) // Colonialidad del ser (Maldonado, 2007; Dussel, 1994; 1996)	Institución	El brinco a la SEP fue deprimente para mí porque tuve que tratarme de adaptar primero yo como ser, vivirlo, a esas nuevas condiciones de trabajo, de control, y casi casi de esclavitud hacia un reglamento y un control. Y en un segundo momento ¿cómo iba yo a adaptar mi forma de trabajar y mi manera de expresarme con los niños en ese espacio tan limitado? ¿no? Sí metí totalmente mi experiencia del taller de psicomotricidad a la SEP porque afortunadamente hay una olvidada materia que es la de educación artística, y yo trataba de retomarla; pero desgraciadamente hay otros problemas y otras situaciones que te van absorbiendo, y te van quitando la posibilidad de llevarlo a cabo.	Cuando mi excompañera expresa la frase "fue deprimente para mí porque tuve que tratarme de adaptar" denota que una de las primeras complejidades a las que se enfrentaron mis excompañeros, que es precisamente ese cambio que plantea el ingreso a un sistema que está regido por una institución como lo es la Secretaría de Educación Pública, que al estar regulada por el Estado presenta una estructura predeterminada en cuanto al ejercicio profesional del pedagogo, es más, dentro de la docencia hay un sentido de universalización, pues no hay un interés específico de sus saberes y/o habilidades, más bien se pretende, de cierta manera estandarizar los perfiles docentes para garantizar el logro de los fines impulsados por las diversas administraciones gubernamentales (Martínez, 2019)
2009	Incursión	Subalternidad (Maldonado-Torres, 2007; Martínez; 2019) // Colonialidad del ser (Maldonado, 2007; Dussel, 1994; 1996)	Institución	Entonces ahí fue en donde se fueron mis expectativas, donde ya no existía yo, o ¿qué opinaba la pedagoga?, ¿o cuáles eran sus sugerencias?, ¿cuál era su visión?, o sea ya no, ya no existía eso, o sea ya nada más era "tienes que hacer esto y ya".	Al mencionar: "ya no existía yo" se puede pensar que la ruptura implica no solo a los saberes, sino al pedagogo mismo, ello plantea una complejidad de orden ontológico, que a su vez evoca la problemática de la diferenciación o de clasificación, y en la que el sujeto se le otorga "un lugar en el sistema". Desarrollando esta idea, la institución educativa reproduce un sentido cartesiano del ser, fundado en la idea del «cogito ergo sum» (pienso luego existo), en donde se configura un sentido individualista traducido como una óptica centro-periferia, puesto que el "ego cogito" entraña la idea de lo externo como "extensión", y por lo tanto alude a una supremacía fundamentada mayormente en el pensamiento; empero paradójicamente aparece el "ego conquiro" (Dussel, 1994; 1996)

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas elaboradas en 2015 e información de Dussel (1994; 1996) Maldonado-Torres (2007) y Martínez (2019)

Tabla A.2 Desarrollo de categorías: Experiencia, Alteridad y Decolonialidad.

Informante	Episodio a analizar	Cat Teóric	Actores	Testimonio	Categoría de Interpretación
2006	Incursión	Experiencia (Larrosa, 1998; 2006; 2009) // Alteridad (Levinas, 2012; Skliar, 2008) // Decolonialidad (Dussel, 1994; 1996)	Estudiantado	<p>...de la carrera me fui enamorando poco a poco, entonces cuando idealicé dentro de la carrera y al salir y ver que era otra cosa tuve que volver a resarcirme como una docente con una necesidad de realmente desempeñarme en la docencia, o sea yo me tuve que reinventar el motivo por el cual yo iba a seguir en ese trabajo, me puse a analizar de qué manera podía yo realmente tenerle un gusto a esa chamba. Y ese trabajo empezó a tener un gusto para mí en el momento en el que compaginé con la idea en la que siempre he tenido como un sentido como de conciencia social, siempre me ha gustado transmitirles a mis congéneres la idea de que no nos podemos dejar como sociedad pisotear por los políticos, que no nos podemos conformar, creo que tengo un sentido de la justicia, que a lo mejor también es de mi propia moral, pero siento mucha indignación cuando la injusticia es muy prominente; entonces cuando me di cuenta de que en la educación y en ese trabajo en el que yo me estaba desempeñando había un espacio virgen donde tú puedes ir y sembrar esa semilla .</p>	<p>En este primer "episodio" de su transcurrir en el magisterio, es posible encontrar algunos elementos ya mencionados, como aquella ruptura con las preconcepciones que habían construido al interior del espacio universitario. No obstante, el encuentro con la docencia no implica del todo una relación de subalteridad, ya que, si bien se encuentra, bajo la óptica institucional, en un lugar del «no saber», también puede construir posibilidades y producir saberes otros (Santos, 2006). Sin embargo esto requiere entablar una relación con el otro, lo que implicaría alteridad en tanto la presencia del «Otro en el Yo» lo que se puede traducir como una "relación entre libertades [...] una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal" (Levinas, 2012, p.125).</p> <p>No obstante; aunque la situación de mi excompañero pueda contemplarse como una posibilidad decolonial, habría que considerar que no proviene de un contexto que sea radicalmente distinto al de la SEP, por ello se puede argumentar que; aunque su acercamiento con los sujetos implica una búsqueda de justicia, también se sostiene un posicionamiento de cierta superioridad pues menciona que tiene "un sentido de la justicia" pero advierte lo siguiente: "en la educación y en ese trabajo en el que yo me estaba desempeñando había un espacio virgen donde tú puedes ir y sembrar esa semilla".</p> <p>En cuyo caso, se puede retomar lo planteado por Dussel (1994) quien propone la idea de la transmodernidad como posibilidad ante el paradigma colonial, pues mis excompañeros y yo procedemos de un contexto occidentalizado.</p>
2010	Incursión	Experiencia (Larrosa, 1998; 2006; 2009) // Alteridad (Levinas, 2012; Skliar, 2008) // Decolonialidad (Dussel, 1994; 1996)	Escuela	<p>Me enamoré de la Pedagogía, yo decía 'Es que wow, esto de la Pedagogía es... pues es todo ¿no?' pero ya cuando estas laborando dices: 'no espérame, ¿no?' y en docencia, por ejemplo, te decía en preescolar ahí yo decía pues 'estoy aprendiendo muchas cosas' 'estoy haciendo cosas distintas', pero no me sentía pedagoga; entonces era así como frustrante decir '¿y todo lo que aprendí cuándo se aplica? ¿Y todo lo que hice como dónde va?' pero obviamente, bueno, es al inicio de cuando empiezo como a redescubrir cómo enseñar y todo eso".</p>	<p>Si bien el episodio de la incursión en el magisterio se caracteriza como un amargo desencuentro con la realidad laboral, es precisamente este suceso de sosiego el que permite que ese "algo me pase" (Larrosa, 2009).</p> <p>En ese escenario 'non grato' donde relata mi excompañera que no se sentía pedagoga, se da cuenta, además, de que no había certidumbre de sus saberes frente a su exterioridad, y que más información no resarciría esa necesidad, sino más bien tuvo que salir de su perspectiva individual hacia la colectividad, relacionarse con el otro para que su práctica adquiriera sentido para ella misma en un trayecto de retorno (Larrosa, 1998)</p> <p>Es de particular interés encontrar en lo expresado por mi excompañera, una diferencia entre lo que significa el inicio y lo posterior, cuando enuncia: "es al inicio de cuando empiezo como a redescubrir cómo enseñar y todo eso." Lo que da cuenta de un trayecto que ellos recorren por la docencia.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas elaboradas en 2015 e información de Dussel (1994; 1996), Larrosa (1998; 2006; 2009), Levinas (2012) y Skliar (2008).

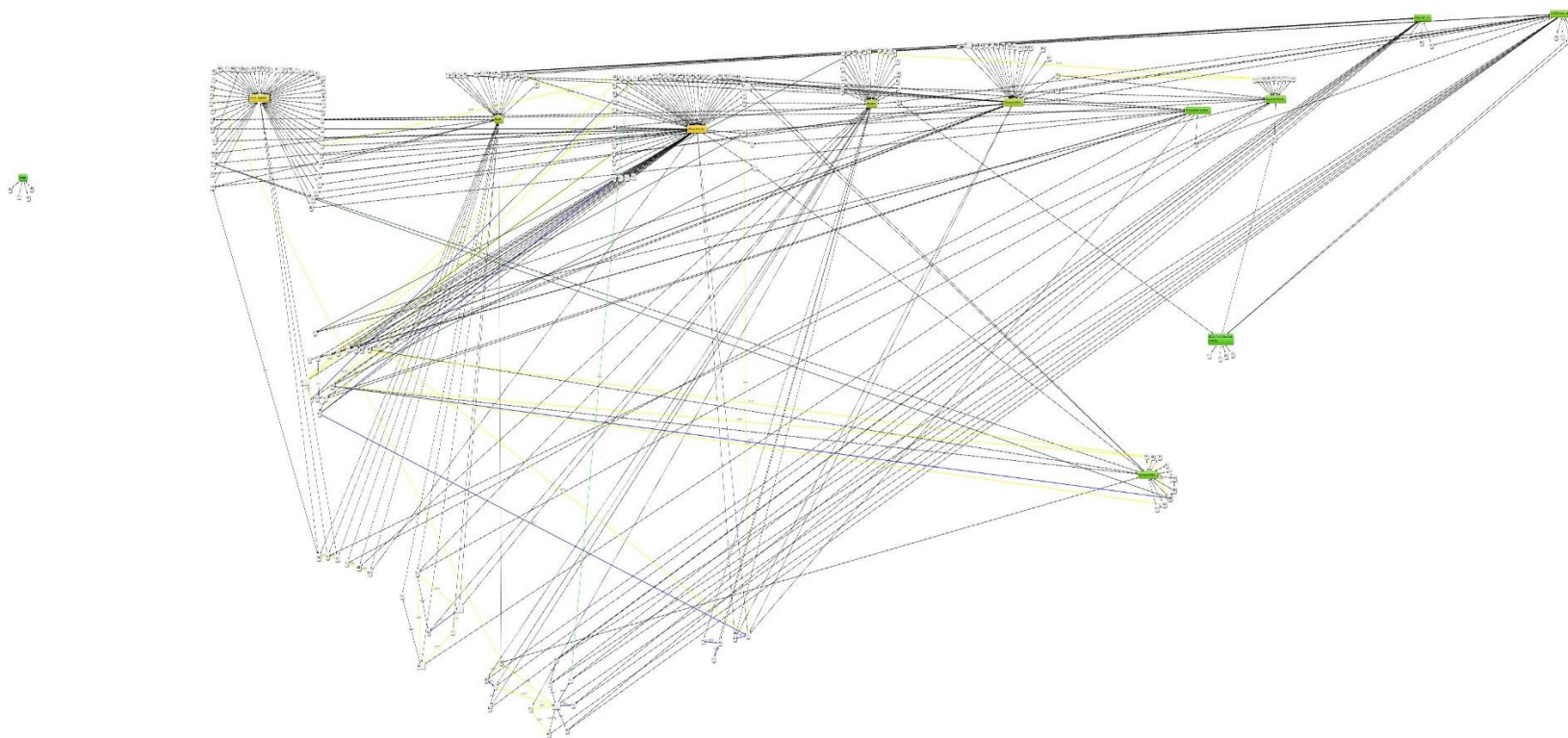
Tabla A.3 Desarrollo de categorías: Antiexperiencia, Colonialidad del saber.

Informante	Episodio a analizar	Cat Teóric	Actores	Testimonio	Categoría de Interpretación
2007	Incursión	Antiexperiencia (Larrosa, 1998)	Institución - Universidad	...aquí en la Universidad lo trabajamos pero no es tal ¿no? o sea cual como lo maneja en la educación en la SEP, como se maneja en la SEP; entonces obviamente por ser autónoma tiene su forma diferente de manejarlo a la Educación Pública, a la Secretaría, entonces sí creo que faltó.	Es importante recalcar que incluso en el espacio universitario se imparten saberes que de cierta manera pretenden inscribirse en el contexto circundante, ya que menciona "... aquí en la Universidad lo trabajamos; pero no es tal cual, como se maneja en la SEP". A lo cual se podría preguntar ¿dónde encuentra refuerzo esta supremacía? Por lo que al ubicar esta subalteridad, la del saber, es menester identificar al contexto capitalista como trasfondo, cuestión que ya se había mencionado con anterioridad, esto traduce a la relación entre docencia y formación centrada en la búsqueda de información en aras de evitar la exclusión (Tedesco, 2000). Cuando mi excompañero remata con la oración "entonces creo que sí faltó", surge como justificación por parte de la institución, la necesidad de recurrir a la formación continua, la cual se ha caracterizado por centrarse en acciones individualizantes de capacitación, cuyo carga significativa es dudosa (Terigi, 2013; Fullan y Hargraves, 1999).
2008	Incursión	Antiexperiencia (Larrosa, 1998)	Estudiantado	...sí tuve dificultad, bueno aparte de... para dirigirme a los niños, yo creo que también para darles a conocer a lo mejor un tema; sí... pues sí, tienes que tener como cierta planeación de la manera en que les vas a explicar las cosas para que puedas ser breve y claro y también pues me costó trabajo como esta parte de buscar estrategias ¿Qué estrategia puedo hacer para que ellos entiendan más fácil?	Este asunto adquiere otros matices si nos interrogamos por el lugar del docente mismo ya que la pregunta que se formula a sí mismo comienza con la preposición "¿Qué estrategia puedo hacer?" y esta implica una posibilidad ética frente al otro; aunque adquiere otro sentido cuando cierra la pregunta enunciando: "para que ellos entiendan más fácil". Por un lado, sus vidas están consagradas a una preocupación frente al otro, lo que abriría una posibilidad de diálogo; no obstante, al verse forzado a rendir cuentas de su efectividad, por ello, violentamente se convierte en ese canal en donde pasa lo «no suyo» (el conocimiento de un tercero) a alguien más.
2006	Incursión	Colonialidad del Saber (Quijano, 1999)	Institución - Estudiantado	Tú miras y el salón tiene un aspecto sombrío, deprimente, con bancas y mesas con picos con filos. La naturaleza del niño es jugar, o sea, es descubrirse e implementar en su propio ser seguridad, personalidad en base al juego, y en la SEP todo entra a un lugar de control ¡tan cruel! Que fue un golpe para mí muy fuerte cambiar de un salón de psicomotricidad donde hay cojines, áreas para aventarse, áreas para brincar, donde se vale gritar donde se vale a reírse, contar un cuento cuando yo quiera.	Al reflexionar sobre lo que expresó mi excompañero cuando mencionó "en la SEP todo entra a un lugar de control ¡tan cruel! que fue un golpe para mí muy fuerte cambiar de un salón de psicomotricidad" el reflector apunta, de nueva cuenta, a una subalteridad que coloca a los profesores en un lugar del «no saber» (Suárez, 2009) y no desde la lectura de un intelectual orgánico. (Giroux, 1989; Goulner, 1995)
2008	Incursión	Colonialidad del Saber (Quijano, 1999)	Estudiantado - Institución	Mencionas que las pruebas que aprendiste a hacer no te convencieron ¿eso fue teóricamente hablando o ya en tu práctica? Yo creo que, en la práctica, no me convencieron porque tal vez en una escuela no son funcionales para mí porque no tienes uno, dos o tres personas con las que vas a estar interactuando, son más, pues no puedes estar trabajando, así como pruebas y pruebas, aparte de eso como que no te dan muchas veces el espacio y sí, requieres tiempo y requieres otro tipo de cosas que pues en la escuela no te van a dar.	Resulta importante el subrayar que sus saberes adquiridos en el espacio universitario fueron discriminados al enunciar que: "en la práctica, no me convencieron porque tal vez en una escuela no son funcionales para mí..." Por ello, considerar a la colonialidad y más aún a la del saber, no remite a una visión pretérita que da cuenta de una dominación que ya se efectuó, sino de una condición que se encuentra presente en la realidad capitalista, de manera que "se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15)

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas elaboradas en 2015 e información de Larrosa (1998) y Quijano (1999).

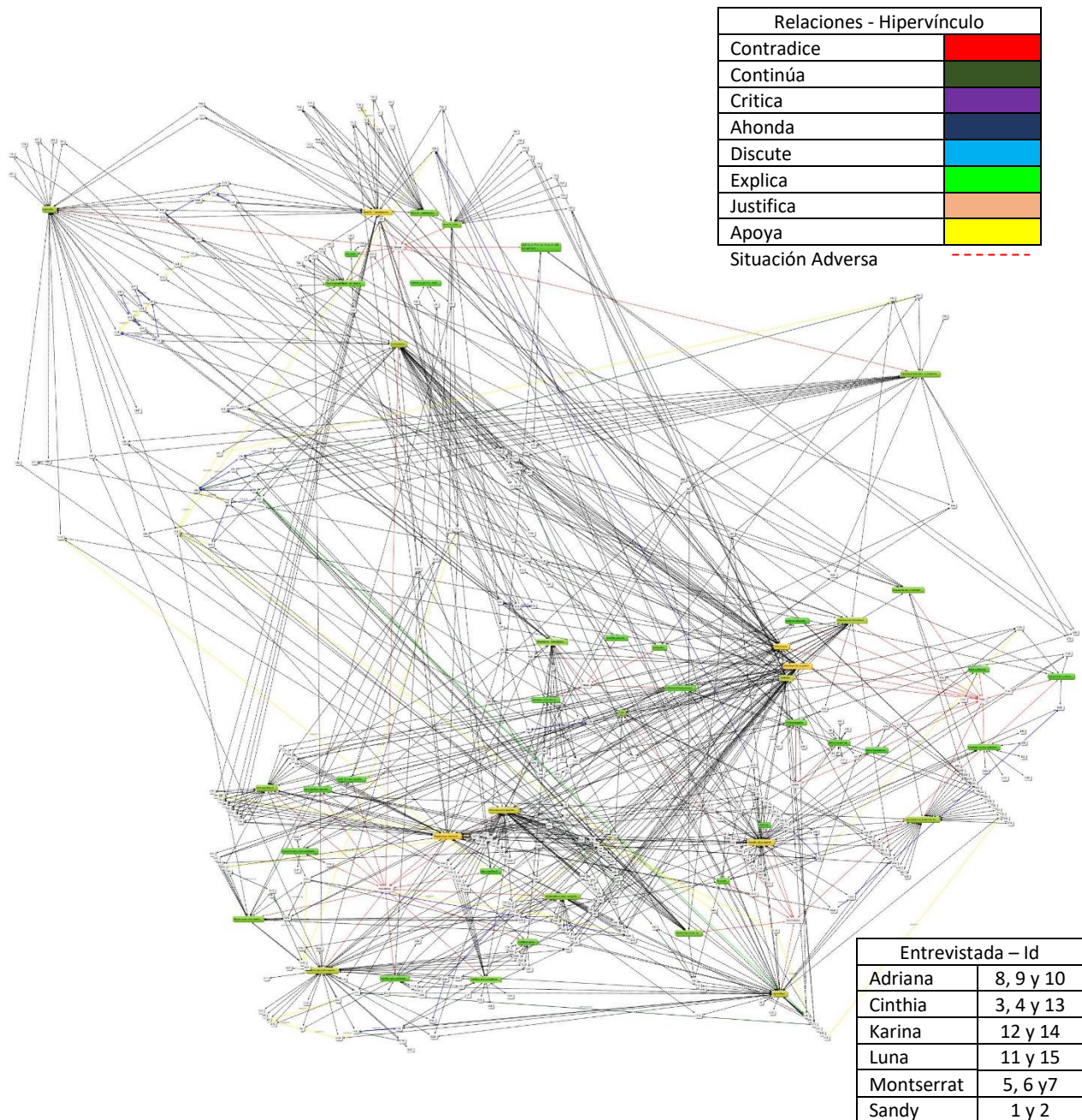
ANEXO III: DESARROLLO DE REDES SEMÁNTICAS DE CAMPOS EMPLEADOS CON EL SOFTWARE ATLAS.ti VERSIÓN 7.0.

Figura A.1: Red Semántica 1 - Concentrado de campos identificados en las entrevistas.



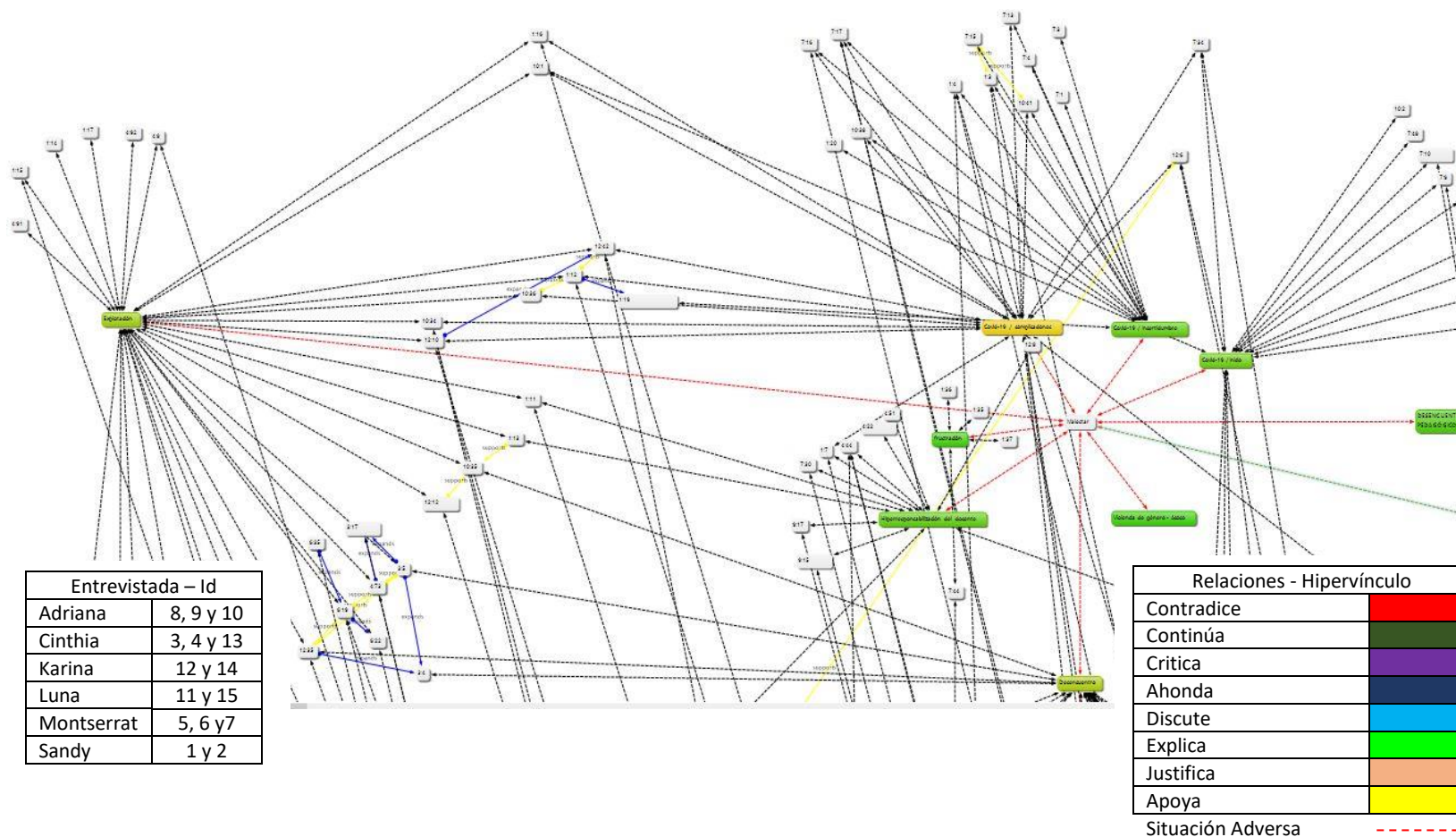
Fuente: Elaboración Propia.

Figura A.2: Red Semántica 2 - Segundo concentrado de campos identificados en las entrevistas.



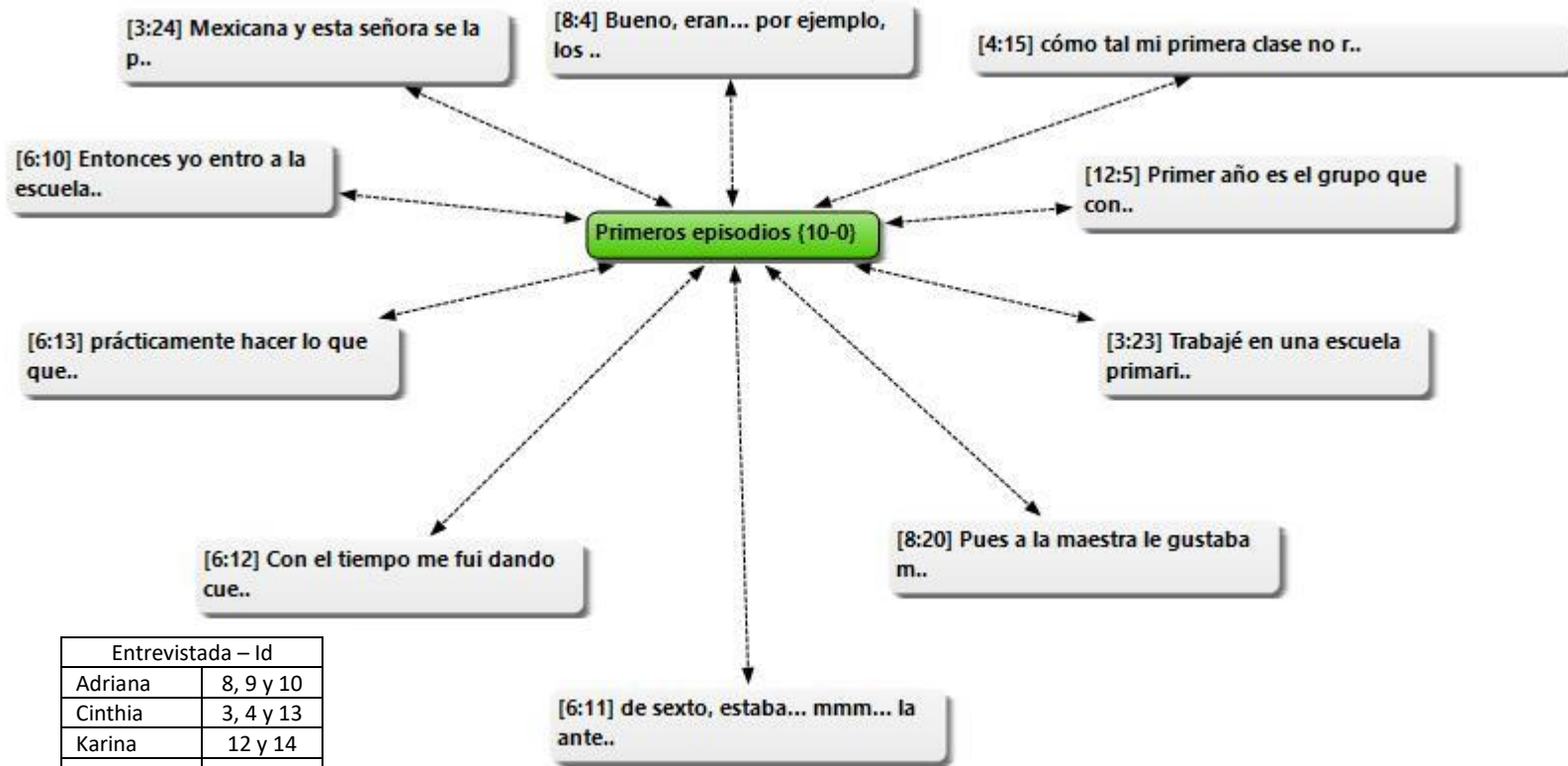
Fuente: Elaboración Propia.

Figura A.3: Sección ampliada del segundo concentrado de campos identificados en las entrevistas (Red semántica 2).



Fuente: Elaboración Propia.

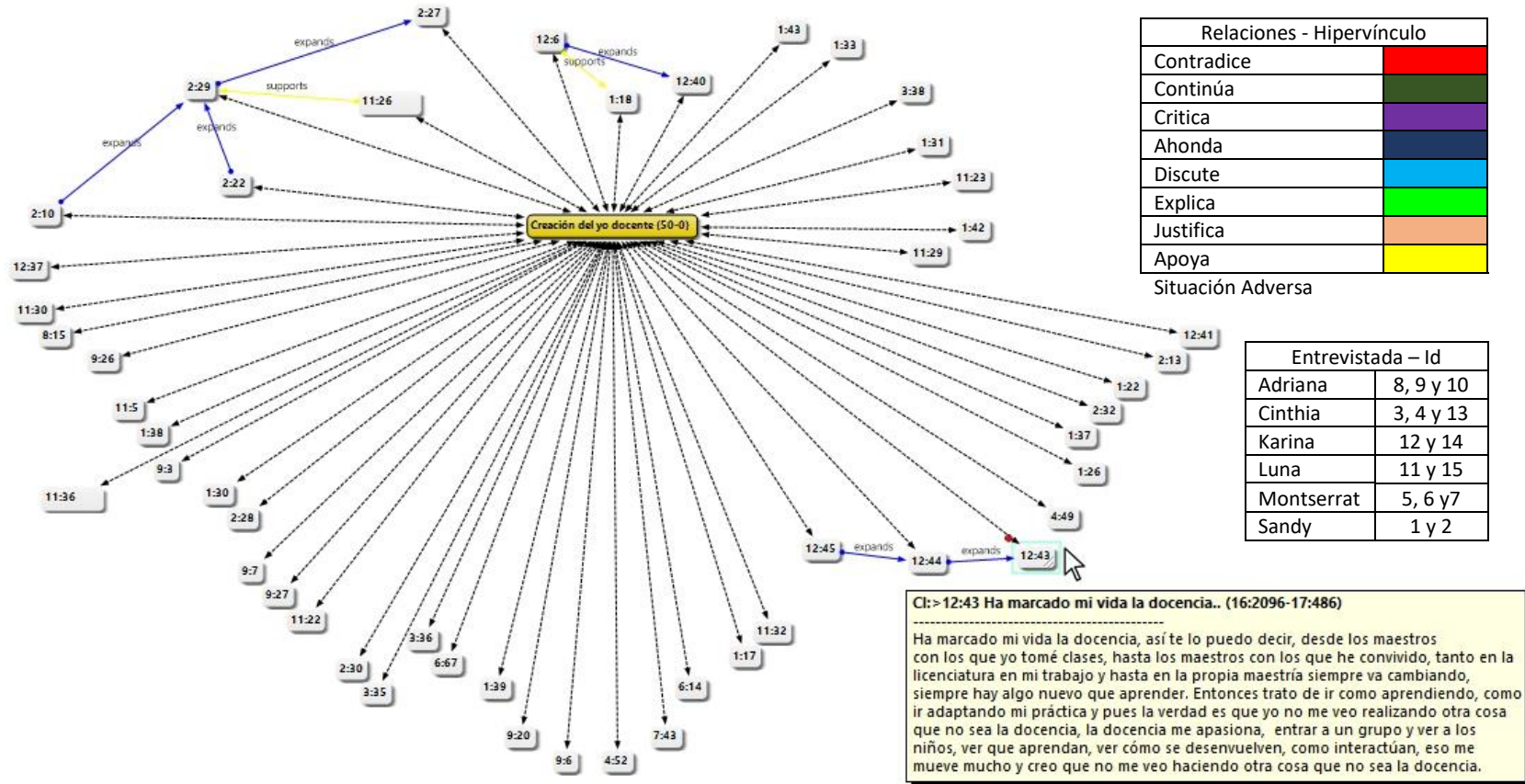
Figura A.4. Red semántica 3: Desarrollo de campo – “Primeros episodios”



Entrevistada – Id	
Adriana	8, 9 y 10
Cinthia	3, 4 y 13
Karina	12 y 14
Luna	11 y 15
Montserrat	5, 6 y 7
Sandy	1 y 2

Fuente: Elaboración Propia.

Figura A.5. Red semántica 4: Desarrollo de campo – “Creación del yo docente”



Fuente: Elaboración Propia