

Sindy Caballero Silverio

La experiencia social de profesores en el marco de la  
Reforma Educativa de 2013



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología

**La experiencia social de profesores en el marco  
de la Reforma Educativa de 2013**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Licenciada en Innovación y Gestión Educativa

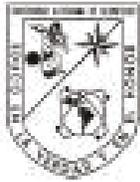
**Presenta:**

Sindy Caballero Silverio

**Dirigido por:**

Mtra. En C. Ana Karen Soto Bernabé

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
Junio de 2019



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa

**La experiencia social de profesores en el marco de la Reforma Educativa  
de 2013**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener grado de (o la)

Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa

**Presenta:**

Sindy Caballero Silverio

**Dirigido por:**

Mtra. En C. Ana Karen Soto Bernabé

**SINODALES**

Mtra. En C. Ana Karen Soto Bernabé  
Presidente

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas  
Secretario

Mtra. Sara Miriam González Ramírez  
Vocal

Mtra. Sandra Eugenia Cano Ochoa  
Suplente

Mtra. Mariú Servín Miranda  
Suplente

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dr. Rolando Javier Salinas García  
Director de la Facultad

Centro Universitario  
Querétaro, Qro. México  
Junio 2019

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	III
RESUMEN .....	1
ABSTRACT .....	2
GLOSARIO DE SIGLAS .....	3
INTRODUCCIÓN .....	4
Capítulo 1. Planteamiento del problema .....	6
1.1 Introducción .....	6
1.2 Problema de investigación .....	6
1.3 Objetivo general .....	10
1.4 Objetivos específicos .....	10
1.5 Justificación .....	10
1.4 Antecedentes .....	13
1.5 Conclusión .....	16
Capítulo 2. Marco teórico .....	17
2.1 Introducción .....	17
2.2 Reforma y cambio educativo .....	18
2.3 Innovación y gestión educativa .....	21
2.4 Profesores y formación docente .....	22
2.5 Acción y experiencia social .....	25
2.6 Conclusiones .....	29
Capítulo 3. Estrategia metodológica .....	30
3.1 Introducción .....	30
3.2 Método de investigación .....	30
3.3 Población .....	32
3.4 Técnicas e instrumentos .....	33
3.4.1 Formato de narrativas .....	34
3.6 Enfoques .....	38
3.7 Conclusiones .....	40

Capítulo 4. Experiencia de formación docente: Seminario de formación de tutores académicos .....	41
4.1 Introducción .....	41
4.2 Descripción general y contenidos .....	42
4.3 Experiencia social en la formación continua del profesorado .....	43
4.4 Conclusiones .....	50
Capítulo 5. Narrativas pedagógicas: Experiencia social de profesoras de la CBENEQ, cambio y reforma educativa .....	53
5.1 Introducción .....	53
5.2 Formación docente .....	54
5.3 Concepciones y creencias sobre lo educativo .....	61
5.3 Cambio educativo- Reforma de papel 2013.....	65
5.4. El sentir docente frente a la reforma educativa.....	73
Capítulo 6. Conclusiones: De las posibilidades de cambio educativo .....	78
6.1 Introducción .....	78
6.2 La necesidad de cambiar.....	80
6.3 Una apuesta hacía el cambio .....	83
6.4 A modo de cierre .....	87
Bibliografía.....	88
Referencias electrónicas.....	90
ANEXO 1 GUIA DE ENTREVISTA.....	93

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Departamento de Innovación e Investigación de la Dirección de Educación, por la invitación a participar en el proyecto del Seminario durante el periodo de prácticas profesionales. Gracias por brindarme un espacio para el aprendizaje, gracias a Pete, Amira, Robert y Laura, por acercarme a la oportunidad de trabajar con profesores y profesoras. Por compartir su experiencia, por guiar nuestra intervención y por la confianza de involucrarnos en sus proyectos.

A los profesores y profesoras que participaron en el seminario, por sus aportaciones y comentarios que enriquecen mi formación e inspiran mi práctica educativa cotidiana. Agradezco de manera muy especial a las profesoras que participaron de manera generosa con sus narrativas y con la entrevista; por su participación activa y comprometida, por compartir su tiempo y sus experiencias. Porque sin sus escritos y sus saberes este trabajo no sería posible, por la valentía de compartirnos su trayecto formativo, con sus retos y dificultades; que estoy segura servirán de guía en el camino de otros profesores y profesoras.

Agradezco de manera especial a la Mtra. Ana Karen Soto Bernabé por ser mi guía y mi apoyo en este proceso y a lo largo de toda mi formación profesional, por su escucha, su paciencia y su confianza. Por compartir sus saberes y experiencias, por ser una educadora amorosa y comprometida que inspira a la búsqueda de conocimiento. Agradezco al Dr. Luis Ibarra, la Mtra. Miriam González, la Mtra. Marilú Servín y la Mtra. Sandra Cano por su apoyo y confianza a lo largo de este proceso. Porque de manera muy especial cada uno de ustedes ha inspirado mi quehacer como educadora. Gracias por su deseo y su trabajo por una educación y un mundo más justo y generoso, por acompañarme y guiarme en esta utopía desde el comienzo.

Agradezco también a la Dra. Mayra Nieves por enseñarme a mirar la educación desde lo social, por inspirarme y guiarme con su experiencia, porque con su práctica me ha enseñado que la educación encierra una infinidad de posibilidades de trabajar por lo humano.

Quiero agradecer a mi madre Lucía Silverio por su amor, su apoyo, y su ejemplo. Por exigirme a dar lo mejor, por enseñarme y permitirme ser libre, por acompañarme en todo este camino, en mis desvelos, mis dudas, mis errores y mis logros. Por creer y confiar en mí siempre. Agradezco a mis hermanos y hermanas; Oscar, Adriana e Iván, cada uno de ustedes ha sido mi ejemplo de vida y de trabajo. Agradezco y dedico este trabajo de manera muy especial a mi hermana Nancy, por su generosidad y fortaleza, por regalarme la oportunidad de estudiar, por enseñarme el valor del esfuerzo y el trabajo. Por acompañarme y apoyarme en cada decisión y en cada paso de mi vida, por ser mi maestra de vida y mi compañera de sueños.

Agradezco a mi hermano Eduardo por ser un ejemplo de esfuerzo, dedicación y nobleza. Por desafiarme con su inteligencia y disciplina, por su confianza y apoyo incondicional, porque a pesar de la distancia ha sabido estar presente en mi vida. Quiero dedicar este trabajo a mis sobrinos; Elizabeth, Diego, Anthony por inspirar mi trabajo con infancias, y de manera especial a Santiago mi compañero de aventuras, mi maestro de amor. Por impulsarme a trabajar por un mundo más justo, más humano. Por regalarme todos los días la oportunidad de aprender algo, de verlo crecer, de amarlo y ser un ejemplo para él.

Agradezco a Carolina, mi amiga, compañera y cómplice de utopías, porque desde el día uno de esta aventura nos hemos acompañado, en el trabajo, en las risas, en las preocupaciones, en los sueños. Agradezco su cariño, su apoyo, sus consejos y enseñanzas, porque en nuestras diferencias aprendimos a crear y a compartir.

Agradezco a Fany por todas las experiencias compartidas, por su cariño, su buen humor, su apoyo y escucha siempre. Porque su amistad y compañía hicieron especial esta aventura de inicio a fin. Agradezco a mi amigo y compañero Ramiro por su carácter, su fortaleza, sus sonrisas por los aprendizajes, experiencias y ocurrencias compartidas. Agradezco de manera especial a mi amiga Elisa, por su cariño incondicional y su cuidado, por acompañarme desde la infancia, por compartir los buenos y difíciles momentos, por los sueños que nos faltan por cumplir. Agradezco a mi hermanita Estela, por su apoyo, cariño y confianza, por su generosidad al hacerme parte de su familia y por compartir conmigo su enorme corazón.

## RESUMEN

La Reforma Educativa de 2013 señaló la necesidad de mejorar la calidad de la educación a través de la formación y desarrollo profesional del profesorado en los niveles obligatorios: educación básica y media superior. Esta Reforma presentó una serie de cambios que impactaron la práctica educativa del profesorado, pues es quien se enfrenta al reto de hacer que funcionen las modificaciones planteadas. Se tiene la idea de que el éxito o el fracaso de las reformas dependen, en gran medida, de la forma en la que el profesorado se apropia de ellas. La SEP ofrece cursos y manuales en línea para el fortalecimiento de la práctica docente, sin embargo, no es suficiente para preparar a los profesores y profesoras frente a las nuevas exigencias de la reforma. La dirección de educación de Querétaro, llevó a cabo el *Seminario de capacitación para la formación de tutores académicos*, para la formación docente en el tema de tutorías, y acompañar a docentes noveles en su inserción al servicio profesional. Para que el profesorado se apropie o rechace una propuesta como el Seminario, derivada de los lineamientos de la reforma, intervienen una serie de variables propias de la experiencia social: deseos, creencias, oportunidades y limitaciones. Se pretende conocer la experiencia del profesorado frente a los procesos de cambio y reforma educativa. A partir de narrativas pedagógicas que permiten conocer la experiencia desde la voz de los actores.

**Palabras clave:** Profesorado, experiencia social, reforma y cambio educativo.

## **ABSTRACT**

With the Education Reform of 2013, the need to improve the quality of education was pointed out through the training and professional development of teachers at the mandatory levels: basic and upper secondary education. This Reform presented a series of changes that impacted the educational practice of teachers, as it is who faces the challenge of making the proposed modifications work. There is an idea that the success or failure of reforms depends, to a large extent, on the way in which teachers take ownership of them. The SEP offers online courses and manuals for the strengthening of teaching practice, however, it is not enough to prepare teachers for the new demands of the reform. The education department of Querétaro, conducted the training seminar for the training of academic tutors, for teacher training in the subject of tutorials, and accompany novice teachers in their insertion into the professional service. For teachers to approve or reject a proposal such as the Seminar, derived from the guidelines of the reform, a series of variables related to social experience are involved: desires, beliefs, opportunities and limitations. It is intended to know the experience of teachers in the face of the processes of change and educational reform. From pedagogical narratives that allow to know the experience from the voice of the actors.

**Key words:** Teachers, social experience, reform and educational change.

## GLOSARIO DE SIGLAS

<b>LSPD</b>	Ley del Servicio Profesional Docente
<b>SPD</b>	Servicio Profesional Docente
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>INEE</b>	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
<b>SNTE</b>	Sindicato Nacional de Trabajadores para la Educación
<b>DIIE</b>	Departamento de Innovación e Investigación Educativa
<b>CBENEQ</b>	Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro
<b>ENEQ</b>	Escuela Normal del Estado de Querétaro
<b>USEBEQ</b>	Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro
<b>CAM</b>	Centro de Actualización del Magisterio
<b>FLACSO</b>	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
<b>PRI</b>	Partido Revolucionario Institucional
<b>PAN</b>	Partido Acción Nacional
<b>PRD</b>	Partido de la Revolución Democrática

## INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una época marcada por las evaluaciones (Moreno, 2011). Se demanda que todo sea evaluado constantemente y la educación no escapa a esta tendencia. Se evalúa al estudiante, al profesorado, a las instituciones, el material didáctico, las planeaciones, por mencionar algunos elementos. Y a cada uno por razones distintas, la más señalada tal vez, es la que se refiere a la mejora de la calidad.

En México a partir de la reforma educativa promulgada en 2013 este discurso sobre la calidad tomó mayor fuerza. A partir de ésta se creó la Ley del Servicio Profesional Docente (SPD), con la intención de abonar a la formación y desarrollo profesional del docente. Y con ello mejorar la calidad de la educación básica y media superior en México, a través de una evaluación que permitiera el ingreso, la permanencia y la promoción de los profesores y profesoras al Servicio Profesional.

Esta reforma significó una serie de cambios sustanciales para la figura del profesorado, sobre todo desde el aspecto político-laboral. Esta tesis pretende ser una puerta de entrada a la comprensión del ejercicio docente, como una actividad compleja que pone de manifiesto algunas de las incertidumbres a las que se ha enfrentado el profesorado en el marco de una reforma, que realizó cambios a sus condiciones laborales, y que a su vez permearon en su trabajo cotidiano en las aulas.

El resultado de este trabajo es producto de innumerables búsquedas, personales e intelectuales tanto de quien investiga, como de los profesores y profesoras que en cada una de estas páginas buscamos dar a conocer elementos de la experiencia social. A partir del análisis e interpretación de narrativas pedagógicas, que contienen reflexiones en torno al contexto de cambio en el sistema educativo durante la reforma promulgada en 2013. En este sentido, se pretende abonar a la explicación y comprensión, de la manera en la que el profesorado se sirve de las lógicas de acción que han configurado su experiencia a lo largo de los años, para hacerle frente a las propuestas de cambio educativo.

Esta tesis se realizó a partir de la intervención en el Seminario de *“Capacitación para la formación de tutores académicos”* como parte de las prácticas profesionales en el séptimo y octavo semestre del área integradora en la Licenciatura en innovación y gestión educativa, de la Universidad Autónoma de Querétaro. La primera parte de este trabajo presenta la problemática que se investiga, a partir de este espacio de

formación y de la relación que existe entre cambio y reforma educativa. Se utilizó el enfoque fenomenológico y hermenéutico debido a que persiguen el objetivo de ayudar a la descripción y comprensión de la experiencia desde el punto de vista de quienes la viven. Para lo cual la propuesta de narrativas pedagógicas cumple una importante función; pues permiten conocer y comprender la subjetividad del profesorado al mismo tiempo que se propicia la reflexión sobre su quehacer educativo.

El apartado metodológico describe de manera amplia la forma en la que se analizaron los textos de los profesores y profesoras a partir de las categorías de análisis que orientan este trabajo. Se presentan dos capítulos de resultados; en los que se explora la experiencia del profesorado durante el seminario; sus aportes, los retos que implicó, su relación con la Reforma Educativa de 2013 y los aciertos y tareas pendientes referentes al tema de las tutorías entre profesores y profesoras de educación básica.

La última parte de este trabajo se dedica a repensar la formación docente como un espacio continuo de aprendizaje, que permita identificar las relaciones entre teoría y práctica, entre el pensar y el hacer, y en este sentido que el profesorado se reconozca poseedor de saberes valiosos que posibiliten transformaciones en lo educativo. Se propone apoyarse en el uso de las narrativas pedagógicas como un dispositivo de formación continua que permita la reflexión sobre la práctica educativa, pues se sabe que no se reflexiona de manera espontánea, sino que requiere de ciertos elementos para ésta pueda llevarse de manera sistematizada y realmente tenga un sentido formativo.

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

### **1.1 Introducción**

Este primer capítulo se dedica a explicar de manera detallada la problemática y los elementos que la conforman, se habla de la Reforma Educativa de 2013, y las implicaciones que tuvo en la experiencia del profesorado. A partir de la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de mejorar la calidad de la educación en México, por medio de la profesionalización docente; se presentó la necesidad de una evaluación que permitiera posicionar en servicio a los mejores docentes. Este discurso generó una propuesta de formación, que consistió en la capacitación de un grupo de profesores y profesoras sobre el tema de tutorías; con la intención de preparar a docentes noveles con el deseo de ingresar al Servicio Profesional Docente y obtener resultados idóneos.

Este primer capítulo explica el proceso y las variables que se tomaron en cuenta para construir el problema de investigación, se presenta a grandes rasgos el contexto de cambio que se vivió con la Reforma Educativa de 2013, se describe cómo se originó el espacio de formación del cual surge esta investigación, y se explica la importancia y el particular interés por la figura del profesorado y la relación que guarda con el fenómeno de cambio educativo. Se presentan los objetivos que persigue esta tesis, al igual que la pertinencia de investigar este tema un momento de constantes cambios. Los antecedentes que sirven de base para mirar la figura del profesorado, y la complejidad de elementos que se integran al llevar a cabo una reforma, lo que permite analizar y comprender este fenómeno desde la experiencia personal de los profesores y profesoras que formaron parte del seminario.

### **1.2 Problema de investigación**

El sistema educativo en México durante el sexenio de Enrique Peña Nieto atravesó por una serie de cambios a partir de la reforma educativa de 2013; la cual tuvo como puntos centrales la formación y el desarrollo profesional del docente para mejorar la calidad de la educación en México.

De esta reforma se originó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) para regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los

docentes en servicio a partir de un examen de oposición. Los informes del INEE (2015), señalan que en 2015 el 79% de los profesores y profesoras que presentaron esta evaluación, obtuvieron resultados no idóneos. En 2017 la Dirección de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el estado de Querétaro, planteó como estrategia para subsanar tales resultados, un seminario de formación de tutores con profesores y profesoras en servicio de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro (CBENEQ), la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ) y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM). Esto con la intención de mejorar su práctica educativa, preparar al profesorado para la evaluación docente, y, en consecuencia, reducir los bajos resultados en la misma.

Esta propuesta se consideró innovadora, pues hasta el momento en México no existen documentos que aborden el tema de tutoría, concretamente entre profesores y profesoras de educación básica. Como parte de la Reforma y en respuesta a los resultados de la evaluación de desempeño, la SEP ofertó cursos y manuales en línea para el fortalecimiento de la práctica docente, cursos disciplinares para el fortalecimiento pedagógico y el trabajo de tutoría entre otros.

El seminario de *“Capacitación para la formación de tutores académicos”* se encaminó a generar la reflexión sobre la práctica docente y de acuerdo a los comentarios del profesorado, este ejercicio implicó un trabajo intelectual que no se les exigió durante su formación profesional, recibida en su mayoría, en las Escuelas Normales. Durante el desarrollo del seminario algunos de ellos presentaron dificultades para identificar la relación entre los aspectos teóricos que se revisaron y su práctica educativa cotidiana.

Mientras que para otros fue la oportunidad de reflexionar y modificar cuestiones pedagógicas, didácticas y curriculares que señalan como no apropiadas en su labor educativa. Esto les representó la sustitución de una serie de prácticas muy arraigadas por otras nuevas, lo que implicó el abandono de formas de trabajo de las que se habían apropiado previamente para funcionar en las escuelas, y que durante este proceso los constituyeron como los profesores y profesoras que son.

Las demandas propuestas por la reforma educativa, a través de la evaluación del Servicio Profesional, ubicaron al profesorado en la tensión de cambiar una forma de ser docente que les ha servido por años pero que, para permanecer dentro del servicio profesional y estar en consonancia con las demandas del contexto educativo mexicano, era necesario cambiar.

La propuesta del seminario se asocia al planteamiento de que el profesorado necesita aprender nuevos contenidos disciplinarios para actualizar o reemplazar los que manejan. En otros términos, cambiar sus concepciones sobre el aprendizaje y emprender la construcción de nuevas formas de trabajo en el aula. Ambas cosas radicalmente distintas a las construidas en la formación y en la socialización profesionales (Ezpeleta, 2004).

De acuerdo con los debates realizados por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México en 2013, el Estado señaló la profesionalización docente como vía para conseguir la calidad en la educación. De ahí la importancia de espacios como el seminario de formación de tutores que pretenden impactar en la dimensión técnica y así reducir los índices de profesores y profesoras con resultados no idóneos.

Documentos de la SEP (2014) señalan que los profesores que presentaran la evaluación del Servicio profesional debían obtener al menos el Nivel II en todos y cada uno de los instrumentos de evaluación para considerarse como idóneos. El docente debía demostrar una amplia capacidad de generalización de situaciones didácticas y complejas; ser capaz de aplicar los conocimientos y habilidades que se evalúan en la prueba, en escenarios y situaciones diversas; aspectos curriculares, intervención didáctica, compromiso ético y mejora profesional.

El Servicio Profesional Docente se convirtió en el órgano con el poder de decidir quién se queda y quién está cesado de sus funciones como profesor o profesora; a través del diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación. Y en el momento en el que esto sucede, el elemento político entró en juego pues durante el proceso de evaluación docente se trastocaron derechos político-laborales adquiridos por el profesorado a lo largo de los años (Del Castillo, 2017).

Al retomar los planteamientos desarrollados en estos párrafos iniciales, es posible dar cuenta de las dimensiones que pretende explorar esta investigación. En el aspecto profesionalizante (técnico) a través del seminario de tutores académicos, interesa conocer ¿Qué sentido tuvo este espacio de formación en su práctica educativa como tutor y como profesor? ¿De qué forma el profesorado recibió la propuesta del seminario? ¿Qué implicaciones les representó la implementación de la tutoría y los elementos teóricos revisados para el análisis propio de su práctica educativa?

Gracias a que esta propuesta de formación derivó de los lineamientos de la reforma, interesa conocer la experiencia del profesorado frente al cambio desde el aspecto político. ¿Qué significado les otorgan a los cambios que se plantearon en la reforma educativa? El ingreso y la permanencia en el SPD, los mecanismos de evaluación, la finalidad de la reforma de 2013, por mencionar algunos.

La importancia de tocar estas cuestiones radica en que, cuando el sistema educativo se encuentra en proceso de cambio, es el profesorado quien se enfrenta al reto de hacer que funcionen las modificaciones que se plantean, pues es quien se encarga de hacerlas operar en el aula. Es posible que se presente un efecto movilizador de representaciones e identidades de los profesores y profesoras, que se manifiestan como reflexiones para mejorar su práctica docente, pero también es posible manifestar cierta resistencia.

Pues muchos de los intentos de reforma que se plantean no toman en cuenta las condiciones a las que se enfrentan al momento de implementarlas; sus formas de contratación, condiciones de vida personal, salarios, actividades administrativas extras, espacios y tiempos frente a grupo; por mencionar algunas, y debido a éstas, las propuestas no funcionan (Tenti, 2005). Sumado a esto, el esfuerzo que se requiere por parte de los profesores y profesoras, no solo necesita de tiempo y procesamiento individual y colectivos sino también de apoyos institucionales al alcance y a la medida de lo que permite el contexto de trabajo (Ezpeleta, 2004).

El cambio educativo se presenta en una dimensión objetiva; que se traduce en leyes, modificaciones de administración, de estructura, de contratación, salarios, tareas, etcétera. Pero depende en gran medida de una dimensión subjetiva; y ésta

tiene que ver con la figura del profesorado; que éste la entienda, se apropie de ella y la implemente. Esta dimensión subjetiva representa los recursos con los que cuentan los actores para pensarla, reflexionarla y operarla.

### **1.3 Objetivo general**

Analizar y comprender los elementos que llevan al profesorado participante en el seminario de *Capacitación para la formación de tutores académicos* a asumir las propuestas de cambio en el contexto de Reforma Educativa de 2013

### **1.4 Objetivos específicos**

- Analizar los elementos de la subjetividad del profesorado que se ponen en juego al enfrentarse a las propuestas de tutorías y evaluación docente; derivadas de la Reforma Educativa.
- Comprender de qué manera interactúan las lógicas de acción del profesorado, para darle un sentido al espacio de formación del seminario, y las propuestas de cambio planteadas en la Reforma Educativa.

### **1.5 Justificación**

Esta tesis surge de la experiencia de trabajo con profesores y profesoras de educación básica y educación superior en la escuela Normal del Estado de Querétaro, en el seminario de *“Capacitación para la formación de tutores académicos”*. Durante el periodo de prácticas profesionales, en el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Innovación y Gestión educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Al estar inmersa en un proceso de formación continua entre profesores y profesoras, con el objetivo de capacitarlos para que su vez ellos acompañaran, como tutores a otros con el deseo de ingresar al servicio profesional docente y mantenerse en él, me surgieron distintas inquietudes al respecto de la figura del profesorado. Pues no solo es el actor que se encuentra al frente de un grupo con la intención de propiciar aprendizajes, sino que es capaz de jugar distintos roles, y realizar diferentes actividades de acuerdo con las experiencias y veredas formativas por las que ha transitado, además de una historia personal de deseos y limitaciones.

Estos elementos en conjunto, pocas veces se toman en cuenta al momento de pensar en la figura del profesorado en general, y particularmente, en la forma en la que le impactan las diferentes propuestas para cambiar la educación. En la literatura educativa sobre todo de habla inglesa, se habla mucho de cambio educativo, y en América Latina de manera incipiente; pero aún se sabe poco acerca de cómo opera y en qué condiciones se da dicho cambio.

Tanto en los procesos de reforma del sistema, como en los procesos de innovación en las instituciones ha habido poca reflexión, sistematización, teorización y evaluación de las acciones emprendidas para tal efecto. Los esfuerzos se han dirigido más a difundir y reproducir la experiencia, que a comprenderla en su complejidad e integralidad: procesos, actores, relaciones, dinámicas, resistencias, dilemas, tensiones, contradicciones, lecciones aprendidas (Torres, 2000).

Desde los años 70 y 80 del siglo pasado se ha escrito al menos en otros países, sobre la importancia de reconocer la labor del profesorado en los procesos de cambio, sus creencias y sus motivaciones a la hora de apropiarse de propuestas de innovación. No obstante, para el diseño de las reformas que se aplican al sistema educativo en México la figura parte de concepciones idealizadas; lo que debiera ser, hacer, o pensar en términos de conocimientos, habilidades o competencias. No se reconocen los contextos de vida o de formación de los actores, ni mucho menos los contextos reales en los que se operan los cambios.

Se pretende abonar al propósito de construir espacios de discusión en torno al fenómeno de cambio educativo, lo que deriva con la Reforma Educativa y a la importancia de la figura del profesorado dentro de la misma, a fin de generar información útil y relevante para el ámbito educativo. Considero hace falta abrir espacios para pensar y trabajar sobre la formación profesional de los profesores y profesoras, con el fin de reconocerlos como actores poseedores de saberes y experiencias que permitan construir propuestas sobre formas de mejorar las condiciones de la educación en nuestro país, y no solamente vaciar en ellos la lógica de un nuevo modelo educativo.

La propuesta metodológica de este trabajo a partir de las narrativas pedagógicas, se utiliza como el medio para recuperar la subjetividad del profesorado e indagar la forma en la que buscan hacer frente a los cambios en el sistema educativo, pues la subjetividad es un recurso que les sirve para llevar a cabo sus funciones profesionales.

Se busca generar aportaciones dentro de la investigación educativa, pues los especialistas en el campo de la educación señalan que, hacer investigación “para la enseñanza y con los profesores” (Tardif, 2004:175) hará posible conocer su experiencia, anclada al contexto en el que trabajan y a la subjetividad que da sentido a sus acciones, y facilitar así la creación de mecanismos innovadores de formación; que les permitan reflexionar su propia práctica y no únicamente reproducir contenidos o cumplir con mandatos institucionales sin propiciar realmente procesos formativos.

Esta tesis abona al conocimiento de lo que sucedió con la Reforma Educativa de 2013, no solo en cuanto al profesorado, sino también a la forma en la que se operó. Los mecanismos que se implementaron para su evaluación, las tareas que cumplir, desde lo administrativo, y en el aspecto formativo los espacios como el seminario, que fungen como mecanismos para legitimar una reforma con falta de legitimidad para los profesores (Ezpeleta, 2004).

Representa también una oportunidad personal de asumirme en el papel de investigadora, pues uno de los compromisos de la investigación consiste precisamente en contribuir a comprender mejor la naturaleza y la complejidad de los fenómenos; en este caso en relación con el cambio educativo. Las fortalezas y debilidades de la información que existe al respecto, la heterogeneidad de actores que participan en él, sus intereses, percepciones, y sobre todo la necesidad de favorecer la visibilidad de la figura del profesorado con el fin de lograr una educación equitativa, y de calidad para todos (Torres, 2000).

Como educadora social pretendo que este trabajo permita ampliar la mirada de lo educativo en el ámbito social, coincido con Freire cuando menciona que al hablar de educación se señala casi de manera exclusiva a la enseñanza de los contenidos, lamentablemente entendida como transferencia del saber (Freire, 2012).

Pasa inadvertido que ha sido de manera social y colectiva que hemos aprendido, hemos adquirido valores, creencias, filias, formas de pensar y actuar frente al mundo. Busco que a través de este trabajo de experiencia social sea posible pensar en nuestra trayectoria educativa, en las personas y experiencias que nos han llevado a ser los educadores que somos y en ese sentido, reconocer lo que sabemos hacer, en lo que nos falta por aprender, en lo que nos limita y en los que nos mueve a actuar; con la intención de llevarnos a buscar ser mejores en nuestro oficio.

#### **1.4 Antecedentes**

En el marco de las reformas en educación básica en Argentina, Canadá y Reino Unidos, varios autores han hablado sobre el cambio educativo y las implicaciones que éste tiene en la práctica del profesor. Emilio Tenti (2005), Michael Fullan y Andy Hargreaves (2000), y Suzanne Stiegelbauer (1997) coinciden en la necesidad de situar la labor del profesorado en el marco del cambio educativo, de manera que pueda comprenderse la responsabilidad y trascendencia que recae sobre ellos, de hacer funcionar lo que se pretende modificar.

En América Latina existe escasa investigación sobre estos temas, el interés apenas comenzó acrecentarse durante los últimos quince años, la situación es distinta en los países desarrollados, donde por más de medio siglo se viene construyendo una vigorosa tradición de estudios sobre el cambio educativo (Ezpeleta, 2004).

Michael Fullan y Andy Hargreaves (2000) señalan que quienes realizan el diseño de las reformas, pasan por alto las diferentes necesidades que presentan los profesores y profesoras según sus años de experiencia al momento de proponer iniciativas de cambio, lo que lleva a convertirlos en intentos fallidos. Tal es el caso de las propuestas de desarrollo del personal docente que fluyen de arriba hacia abajo y nacen de una visión pasiva del profesorado, a quien se le considera un agente carente de habilidades, que necesita entonces ser orientado y provisto de nuevas técnicas y estrategias.

En muchos casos las propuestas no están inspiradas en deseos de mejora, sino que son impuestas por presiones administrativas, económicas y políticas, o se trata de innovaciones de moda, por lo que se tratan a la ligera. La reforma educativa

de 2013 en México, se presentó bajo la premisa de impactar en la calidad educativa a partir de una ruta aparentemente técnica: la profesionalización docente. Esta dimensión técnica se expresó a partir de la búsqueda de la eficacia, mejor logro educativo a través del diseño de un Servicio Profesional Docente, cuya intención consistía en regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de docentes, directores y supervisores escolares.

Cabe señalar que esta reforma fue señalada y rechazada por el magisterio debido al componente político que la conformaba, “al trastocar derechos político-laborales adquiridos por los profesores desde hace casi siete décadas” (Del castillo, 2017: 13). La experiencia de Reforma de 2013 fue rechazada debido a que en ella se priorizaron los asuntos políticos, frente a las políticas efectivas para incidir en la formación de los profesores y profesoras que realmente impactan en lo educativo.

Tener en cuenta estos elementos inmersos en la Reforma Educativa permite, en buena medida, abrir el espacio para la discusión y la comprensión de la tensión que existe entre lo técnico y lo político. Que afectan en un primer momento, de manera directa a la figura del profesorado, por lo que resulta necesario seguir estudiando el cambio educativo desde la perspectiva de los actores.

En el texto *El significado del cambio educativo* de Michael Fullan (2002) se defiende la idea de que resulta primordial entender al profesorado en su totalidad, en términos de su carrera profesional y ciclo vital, así como que es igualmente crucial centrarse en la cultura del centro donde labora como una de las variables más poderosas que afectan la enseñanza y el aprendizaje.

Muchas veces el problema general no es solo que las propuestas de innovación suelen estar desarticuladas, sino que es posible que trabajen incluso en propósitos contrapuestos, porque no se toma en cuenta la cultura escolar a la que va dirigida, lo que genera más confusión y resistencia que beneficio en los profesores y profesoras.

Durante décadas los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando han surgido de las propias escuelas y de los actores que las habitan, advierten también que la particular influencia de factores externos que las originan limitan sus posibilidades de ampliación o aceptación.

Cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel, como es el caso de una reforma, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares (Fullan y Stiegelbauer, 1997). En México, poco se ha escrito sobre la implicación de profesorado en los procesos de cambio y reforma educativa. Los informes que presentan la SEP y el Instituto Nacional de la Evaluación para la Educación (INEE) sobre profesores y profesoras de educación básica, se relacionan generalmente con sus condiciones de trabajo y los requerimientos sobre las evaluaciones que éste debe cumplir, para el ingreso y la permanencia dentro del sistema educativo a partir de la reforma.

Estos informes proporcionan información acerca de géneros, salarios, formación profesional, para cada nivel educativo, instituciones de formación docente y los resultados del examen de oposición. De estos elementos nace la importancia de estudiar la figura del profesorado, la subjetividad que lo constituye, sus creencias, sus deseos, sus capacidades y sus motivaciones en la producción del cambio. Un estudio cualitativo mucho más cercano, desde la experiencia y no solo desde los números.

## **1.5 Conclusión**

Este primer capítulo tiene la intención de mostrar los elementos centrales que orientan este trabajo, los actores que captan la mirada y la problemática a investigar. Se presentan los elementos para comprender las implicaciones del cambio educativo y las exigencias que supone para el profesorado.

La experiencia del seminario de formación de tutores sirve como punto de partida para reflexionar acerca de la figura del profesorado en torno a la Reforma Educativa de 2013, los lineamientos a los que debe apegarse para pertenecer y permanecer en el servicio profesional, lo que conlleva a experimentar el trabajo docente de una manera particular y actuar en consecuencia. Los antecedentes a partir de las investigaciones en otros países muestran la importancia y la necesidad de hacer investigación en nuestro país al respecto del cambio educativo. A lo largo de nuestra historia la educación en México ha transitado por una serie de reformas, en las que poco se ha hecho para sistematizar, investigar y evaluar la forma en la que han operado, sus implicaciones y sus aportaciones en beneficio de los actores en las escuelas.

Este primer capítulo también señala la importancia de hacer investigación sobre el cambio educativo desde la perspectiva de los actores, desde la subjetividad del profesorado, pues se considera a ésta como un valioso recurso al momento de llevar a cabo la práctica educativa. Lo objetivo de las propuestas de cambio educativo ha prevalecido en el centro de atención de las investigaciones en torno al tema, por encima del aspecto subjetivo; sin tomar en cuenta que ambos están íntimamente relacionados; son los profesores y profesoras quienes operan tales propuestas y son sus recursos los que se ponen en juego para apropiarse o no de ellas y ponerlas en marcha.

## Capítulo 2. Marco teórico

### 2.1 Introducción

Se presenta a continuación un recorrido por los aportes teóricos revisados para esta investigación, se explica la forma en la que se interrelacionan y la pertinencia de los mismos. Estudiar la experiencia del profesorado en el marco de la reforma y, con ello el proceso de cambio educativo que promueve, permite comprender sus acciones frente a este cúmulo de elementos que generan incertidumbre.

Por esta razón se define en un primer momento a qué nos referimos cuando hablamos de cambio educativo y las dimensiones que impacta, se describe de manera más amplia el contexto de cambio educativo en México y la Reforma Educativa de 2013, que señala a la evaluación y la profesionalización del magisterio como elementos clave para mejorar la calidad de la educación. Esta afirmación resulta importante para pues permite situar la responsabilidad que recae sobre el profesorado; esto en un doble sentido: responsable de lo mal que estamos y responsable del buen funcionamiento del sistema educativo en lo posterior. Sin señalar la responsabilidad de la sociedad en general y del estado mexicano en la situación actual que enfrenta.

Se describe la importancia de la labor del profesorado, a su vez tan señalada y estigmatizada por los medios de comunicación, y por la sociedad en general a partir de la evaluación docente. La incertidumbre que se crea a partir de una reforma; desde la formación profesional, la inserción y la permanencia en el servicio profesional docente, las actividades y acciones a realizar en el campo profesional, hasta la forma en la que podrán retirarse de este ámbito.

De este punto se desprende la importancia de conocer la figura que ocupan los profesores y profesoras y la postura que adquieren frente al fenómeno de cambio educativo. Para dicho propósito la sociología de la experiencia, proporciona elementos importantes que abonan a la comprensión de las acciones que realizan, con la intención de hacer frente a las propuestas de cambio que impactan en la dimensión técnica de su trabajo, y de igual manera a sus condiciones político-laborales, ambas dimensiones estrechamente relacionadas.

## **2.2 Reforma y cambio educativo**

Desde antaño el sistema educativo mexicano se ha visto envuelto en una serie de transformaciones para responder a las demandas de la sociedad en distintos periodos históricos. Durante la revolución mexicana la educación pública se convirtió en el instrumento para formar en los habitantes la idea de un México revolucionario, igualitario e independiente, con esa intención se dio origen a la Secretaría de Educación Pública en 1921 y con ella hacer posible la edificación de la nacionalidad sobre bases culturales que le dieran una identidad homogénea a los mexicanos.

José Vasconcelos y las brigadas de alfabetización, de acercamiento a la cultura de las artes, los idiomas, atención a los espacios rurales. El plan de once años de Torres Bodet, las modificaciones a los libros de texto gratuito, las evaluaciones tanto a estudiantes como a profesores son algunas de las propuestas de cambio que ha experimentado nuestro sistema educativo (Ornelas, 1995).

Estas transformaciones, de acuerdo con Tenti (2005) se originan a partir de cambios sociales y se dan en tres contextos distintos; en el contexto macro que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos que plantean al sistema educativo exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción.

En segundo lugar se encuentra el contexto político y administrativo que pretende ordenar la realidad educativa mediante leyes y decretos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden cambiar la mentalidad de los profesorado ni el sentido de su trabajo; por último, el contexto práctico hace referencia al trabajo real en los centros educativos, señala que cualquier intento de reforma que no tenga en cuenta los elementos determinantes de esos tres contextos están destinados al fracaso (Tenti, 2005).

Las reformas educativas se consideran cambios fundamentales en las orientaciones y en la política escolar formulada por el poder central, que modifica las estructuras escolares, muchas veces de manera impuesta. Con frecuencia se limitan al enunciado de los objetivos y a proporcionar los lineamientos generales y algunas de las condiciones necesarias para su puesta en marcha (Gómez, 2011).

La intención de las reformas es llevar a cabo cambios que las autoridades consideran necesarios, o que demandan las políticas internacionales, lo que generan efectos en distintas dimensiones. En 2013 se promulgó en México la reforma educativa, una de las tres reformas impulsadas por el grupo llamado Pacto por México encabezado por el entonces presidente Enrique Peña Nieto y el Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), además de grupos empresariales que conformaron la Confederación Patronal de la República Mexicana. Bajo la premisa de impactar en la calidad educativa a partir de la evaluación y profesionalización docente.

De acuerdo con algunos debates en torno al tema de la reforma, esta intención de mejora a partir de un cambio en apariencia técnica vía un servicio profesional docente, tuvo un trasfondo político laboral. Tan es así, que la autoridad educativa manifestó la necesidad de recuperar la rectoría del Estado en asuntos educativos, a través de un pacto político entre las principales fuerzas políticas del país y no mediante un acuerdo político con la representación sindical (Del Castillo, 2013).

En la investigación que realiza Rojas (s.f.) con profesores de la Sección XXII<sup>1</sup> de Oaxaca, sobre las implicaciones de la reforma educativa, señala que ésta arrebató al profesorado la posibilidad de incidir en la creación de políticas educativas y se les coloca como simples ejecutores de políticas que ya han sido establecidas y que lo dejan casi siempre fuera de la situación al no estar acordes al contexto educativo en el que laboran. Coincide en que esta reforma se elaboró por actores ajenos a la educación y sin tomar en cuenta la voz de la ciudadanía, expertos en la materia y sobre todo al profesorado, quienes por su experiencia serían los indicados para señalar las deficiencias y los rezagos en el sistema educativo.

Esta reforma fue considerada como laboral y administrativa y no educativa, lo cual aceptó tres años después el secretario de Educación Pública; Aurelio Nuño, al no considerar los principales problemas en materia educativa: el rezago escolar y la

---

<sup>1</sup> La Sección XXII forma parte de la estructura del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la cual está a cargo de agrupar a trabajadores de la educación de una misma entidad federativa. Esta sección es la segunda independiente que tiene la posibilidad de elegir a sus representantes por medio de votaciones y no a partir de la imposición de la dirección central del Sindicato que se encuentra establecida en el Distrito Federal.

desigualdad en el acceso a la educación. Pues se hizo mayor hincapié en la calidad y la medición estandarizada de estudiantes, profesores, profesoras, y escuelas por medio de exámenes únicos sin considerar las necesidades específicas de cada uno de ellos (Igartúa, 2016).

Respecto a la formación de los profesores y profesoras para la implementación de la reforma en México se suele hacer capacitación en cascada, en donde solo algunos de ellos toman un curso y, posteriormente, ellos mismos se encargan de compartir la información con sus colegas en nuevos cursos, lo que lleva a distorsionar la información y en muchos casos compartir ideas contrarias (Gómez, 2011). Es así que la capacitación para la implementación de las reformas se convierte en algo parecido al teléfono descompuesto.<sup>2</sup>

Para ello las innovaciones constituyen la manera privilegiada a través de la cual el modelo actual de reforma se hace presente en las instituciones escolares, “sobre todo las referidas a las prácticas de la docencia, encuentran en esos dispositivos el medio para inducir las transformaciones que consideren deseables” (Ezpeleta, 2004: 404). Pues son los profesores y profesoras quienes hacen operativas las reformas, al interior del aula y de las instituciones escolares, gestionan el conocimiento, los recursos, las relaciones con sus pares y con estudiantes, son ellos los principales actores y mediadores de la cultura y los saberes escolares, sobre ellos recae la misión educativa de la escuela (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Poseen una doble responsabilidad, por un lado, de que las propuestas de cambio funcionen, y de ser así se les da muy poco crédito, y, por otro lado, si fracasan también son ellos los principales responsables. Desde que se aprobó la reforma educativa en México, la educación ha transitado por una serie de cambios desde el nivel de las políticas que configuran el sistema educativo hasta el trabajo de los profesores y profesoras en las aulas, por tal razón esta investigación muestra su

---

<sup>2</sup> El teléfono descompuesto es un juego grupal que consiste en que, quienes participan se acomodan en hilera, simulando una línea telefónica. El participante que se encuentra al inicio de la hilera susurra a su compañero detrás de él, un mensaje, y a su vez, éste lo comunica al siguiente, hasta llegar al último de la hilera, quien tiene que repetir el mensaje en voz alta. El mensaje por transmitirse a través de murmullos, se torna difícil de comprender. Lo que se destaca del juego es la facilidad con la que se corrompe una información cuando se transmite de manera indirecta, el mensaje se altera o distorsiona en alguna parte del canal de comunicación.

interés en el entramado de elementos que se relacionan al momento de poner en marcha los cambios propuestos en dicha reforma.

### **2.3 Innovación y gestión educativa**

Debido a que este trabajo tiene la intención de conocer lo que lleva al profesorado a asumir o no una propuesta de cambio, se recurre al concepto de innovación pues guarda una estrecha relación entre la idea de cambio y reformas. Este concepto hace referencia a tres usos relacionados entre sí. Innovación en relación con “una invención”, es decir, al proceso creativo por el cual dos o más conceptos existentes o entidades son combinados en una forma novedosa, para producir una configuración desconocida previamente.

En segundo lugar, es descrita como el proceso por el cual una innovación existente llega a ser parte del estado cognitivo de un usuario y de su repertorio conductual, se convierte en significativa y puede emplearse para contextos diferentes en lo posterior. Por último, una innovación es una idea, práctica o artefacto material que ha sido inventado o que es contemplado como novedad, independientemente de su adopción o no adopción (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Para los intereses de este trabajo se presta especial atención a la segunda acepción que presentan los autores, sin negar las anteriores, ya que se pretende comprender las lógicas a partir de las cuales los profesores rechazan o asumen propuestas como la del seminario de formación de tutores y las que plantea la reforma con respecto a la formación y al desarrollo profesional docente.

Durante este proceso de cambio al que se enfrenta el profesorado surge otra categoría igualmente importante; la gestión, que se refiere a la orientación, organización y dirección de los recursos para el logro de un objetivo, en este caso la innovación (Gómez, 2011). Para gestionar la innovación es necesario identificar el estado actual de una situación, los pasos necesarios, y los recursos para lograrlo. Los actores involucrados en la gestión de la innovación, los profesores y profesoras en este caso; requieren un recurso muy valioso y que pocas veces se toma en cuenta; el tiempo para asimilar los cambios. No se les puede pedir que simplemente agreguen un conjunto de actividades más a un tiempo ya de por sí saturado.

Cabe señalar y resaltar que toda reforma o innovación tendría que ser mediada, esta idea nos remite a la noción del profesorado como aprendiz, lo que plantea la necesidad de revisar la forma en que se proponen e instrumentan las reformas educativas como un proceso masivo. En cuyo tránsito se pierdan muchos elementos fundamentalmente valiosos, pues la consideración del sujeto que las interpreta no se incluye en su instrumentación: la experiencia social comprendida como; filias, creencias previas, lo propios fines pedagógicos que han configurado a lo largo de su formación y experiencias de vida con alumnos, colegas en sus centros de trabajo, deseos, oportunidades entre otros (Dubet, 2010).

Estas ideas toman relevancia cuando se destaca que la innovación educativa se produce al incorporar cosas nuevas o elementos que pueden ser vislumbrados a partir del encuentro y la discusión con el otro. A partir de las observaciones dentro del seminario, parto de la premisa de que los profesores y profesoras quieren mejorar lo que hacen, y de que realmente sucede cuando se generan las condiciones para ello. Son los actores educativos que mejor pueden dar cuenta de lo que sucede en sus prácticas y de cómo mejorarlas. Esta visión propone, generar espacios de discusión y participación del profesorado en la investigación educativa, y que las propuestas de reformas surjan y se definan desde la experiencia de los actores y, por ello sean más pertinentes y puedan concretarse en su operación.

#### **2.4 Profesores y formación docente**

Hablar de reforma, innovación y cambio educativo, implica hablar del papel del profesorado, pues una dimensión importante de tales conceptos, se refiere al contexto práctico, que hace referencia al trabajo que realizan los profesores y profesoras. Guevara Niebla (2016) en su trabajo sobre *La reforma educativa en México* menciona que el profesorado es solo operador de consignas y normas de la SEP, pues ni ellos, ni las escuelas deciden con respecto a los horarios, ni calendarios, ni formas de organización escolar o algún aspecto académico. Que en las escuelas no existe creatividad propia, sino que, solo se llevan a cabo prácticas acordes a las reglamentaciones.

Los profesores son figuras débiles objeto de todo tipo de presiones de la SEP, del SNTE, de los padres de familia, del público, de los medios de comunicación, de los niños mismos que cada vez son más indóciles, despojados del poder que gozan las demás profesiones (salario digno, libertad para actuar sobre su materia de trabajo, asociaciones profesionales) (Guevara, 2016: 27).

Coincido con la idea de las presiones a las que está sometida la labor docente, pues son ellos quienes se hacen cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tarea de evaluar, cuestiones administrativas, y, por si fuera poco, en ocasiones se hacen cargo también de las consecuencias que las transformaciones sociales han provocado en la infancia y en las familias.

No obstante, no considero que los profesores y profesoras sean sujetos pasivos que solo obedezcan reglas, y repitan acciones de manera mecánica, ni mucho menos carezcan de creatividad. La docencia no es solo acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos, ni una serie de cosas que puede enseñar. Si bien las habilidades y técnicas son importantes, la docencia es mucho más que eso; puede considerarse como un oficio, cuyo centro de actuación está en las almas de otros, la transformación en algo distinto de lo que eran (Alliaud, 2017). Su naturaleza compleja suele reducir demasiado a menudo a una cuestión de habilidad y técnica a cosas que se pueden envasar, dictar en cursos y aprender fácilmente (Fullan y Hargreaves, 2000).

Retomo la perspectiva de Tardif acerca del profesorado; quien señala que éstos poseen saberes específicos, que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas, propone considerarlos como actores competentes, como sujetos de conocimiento, no solo como técnicos capaces de aplicar conocimientos producidos por otros. Estas ideas permiten situarlo como un actor, en el sentido sociológico de la palabra, pues asume su práctica educativa a partir de los significados que él mismo le da, y quien posee un saber hacer que proviene de su propia actividad (Tardif, 2004). Cabe señalar que sus acciones muchas veces no son completamente racionales o deseables, pues se realizan a partir de la propia experiencia y lo que disponen en su contexto inmediato, así como lo que desea y le es posible.

Llegar a la docencia implica un trayecto de formación, entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora en diferentes momentos. Algunos de los autores revisados para este tema, como Anijovich, et al. (2016) y Serra (2004), coinciden en que existen fases o etapas de la formación del profesorado, en donde se involucran acciones formativas intencionales, como no intencionales.

Serra (2004) ubica cuatro fases de la formación docente; la primera se da en la experiencia como alumno, en donde se asume inconscientemente material importante para la conformación de sus teorías subjetivas o implícitas. El proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia personal como alumno, y continúa durante toda la carrera profesional.

La segunda fase, se da durante la formación inicial que puede afianzar o contradecir las nociones adquiridas como alumnos. En esta etapa a través de las instituciones encargadas de la formación docente, se les proporciona los saberes especializados para su práctica profesional. La tercera fase se da al iniciar la vida profesional en los centros escolares a los que se ingresa, ésta abarca los primeros años de trabajo del profesorado, en donde se lleva a cabo un aprendizaje por medio de la práctica, asociado a estrategias de supervivencia. En esta fase el autor hace referencia al momento, en el que se da el colapso de los ideales misioneros creados por los profesores y profesoras durante la etapa de la formación profesional, con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase.

Por último, la cuarta fase es la de formación permanente, incluye todas las actividades planificadas por grupos o instituciones para el perfeccionamiento de la práctica de enseñanza. Anijovich, et. al. (2016) explica la formación docente como el desarrollo de capacidades que se aprenden y se transfieren al mundo del trabajo, dentro de éstas se encuentran los conocimientos sobre la disciplina que enseñan, la didáctica y los conocimientos curriculares. Señala que la formación docente es un proceso continuo de aprendizaje y no como en ocasiones se cree, un proceso que se da en un único tiempo y espacio.

La formación docente alude al proceso de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continúa durante toda la carrera profesional. Posteriormente, con la socialización profesional y la capacitación continua. Incluso esta formación llega tras años de ser docente a partir de la experiencia.

Ambos autores señalan cuatro momentos durante la trayectoria formativa de los profesores y profesoras, en donde adquieren formas de pensar y llevar a cabo la docencia. En dichos momentos de la formación constituyen creencias, valores, recursos que ponen en juego en contextos determinados. En ocasiones resultan similares y complementan los ideales construidos durante la formación profesional y, en otras, resultan totalmente opuestos.

## **2.5 Acción y experiencia social**

Para comprender el papel que como actor juega el profesorado en la dimensión de lo social desde la perspectiva de la reforma y el cambio educativo, el análisis de las acciones se vuelve crucial. Éstas constituyen la unidad elemental de la vida social y por ello permiten explicar las instituciones y el cambio social como resultado de las acciones y la inter-acción de los actores (Elster, 2003).

Una manera simple de explicar una acción es verla como el producto final de dos operaciones sucesivas de filtración. El primer filtro está compuesto por todas las restricciones físicas, económicas, legales y psicológicas que enfrenta el individuo. Las acciones coherentes con esas restricciones forman su conjunto de oportunidad. El segundo filtro es un mecanismo que determina que acción que está dentro del conjunto de oportunidad será realizado realmente. Las acciones son explicadas por las oportunidades y los deseos, la acción resulta del equilibrio entre lo que el actor puede hacer y lo que desea. Aunque en algunas ocasiones tiene más peso alguno de estos elementos, no existe una acción pura, sino una acción basada en lo que es posible.

Las acciones no descansan sobre una lógica única, el actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. Estas ideas engloban una noción de la experiencia desde una mirada sociológica, que busca definirla como una

combinación de varias lógicas de acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema (Dubet, 2010). La combinación de dichas lógicas implica un trabajo del actor, les lleva a la necesidad de moverse, de hacer, de pensar, de transitar en ocasiones por estados de tensión con la intención de resolver desafíos y superar limitaciones.

Desde la sociología de la experiencia de Dubet se discute la construcción del concepto de la experiencia, que señala que ésta evoca dos fenómenos contradictorios e indiscutiblemente relacionados. El primero de ellos se refiere a la experiencia como una manera de sentir, de ser invadido por un estado emocional. Este aspecto afectivo puede entenderse como una cuestión individual, única de cada ser y de su particular historia, sin embargo, esta idea de la experiencia puede concebirse como la superposición de la sociedad. De manera que la experiencia es tanto individual, como colectiva.

Esta noción de la experiencia desde lo afectivo, se relaciona y se contrapone a un segundo fenómeno, la experiencia como una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y sobre todo de verificarlo, experimentarlo. La experiencia construye entonces los fenómenos desde las categorías del entendimiento y la razón. Desde este punto de vista la experiencia social, no es una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y las sensaciones, sino una manera de construir el mundo.

Esta teoría permite explicar y comprender las acciones que constituyen la experiencia social del profesorado, sus procesos para llegar a la docencia, lo que motivan determinadas prácticas, sus concepciones sobre educación y sobre todo para esta investigación; las formas a través de las cuales el profesorado hace frente a los cambios que se dan en el ámbito educativo.

La experiencia social desde la sociología busca definir a la experiencia como una combinación de lógicas de la acción, Dubet (2010) identifica tres lógicas; integración, estrategia y subjetivación. Cada actor; individual y colectivo necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás. En esta propuesta de lógicas de la acción, se toma como base la cuestión de la identidad, en

las que el actor pone en juego una definición de sí mismo, de la naturaleza de su relación con el otro y de lo que está en juego en esa relación.

En la lógica de integración el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas, se presenta a los demás a través de éstas, de lo que vive como un ser, a menudo como herencia. En este registro de la acción se habla de la identidad como personalidad de base, puesto que el actor ha hecho suyas en el curso de la socialización, elementos de carácter social, una cultura, valores, roles, clase social, expectativas del prójimo, tradiciones, creencias, filias, ritos, entre otros.

Estos elementos vienen dados desde nacimiento y más que llevarlos con él, están en él. Mientras que, en la lógica de estrategia, la identidad del actor anteriormente vista como personalidad, ahora es vista como recurso, para ser parte de un campo competitivo. Esta lógica implica el terreno del conjunto de relaciones sociales, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida como un mercado, por lo que define su identidad en términos de estatus, referido a la posición que ocupa el actor; es decir la posibilidad que tiene de influir a los demás gracias a los recursos asociados a esta posición.

La idea de identidad desde esta lógica no se distingue de la identidad en la lógica de integración, es más bien, la puesta en práctica de ésta, la herencia y el ser, desde el punto de vista de los recursos en una relación de competencia. Mientras que los motivos de la acción integradora apuntan al reforzamiento, la confirmación y el reconocimiento de las pertenencias del actor, los motivos de la acción estratégica son materia de una racionalidad limitada, que apunta a fines competitivos. Las relaciones sociales se definen en términos de competencia, de rivalidad, entre intereses individuales y colectivos, no es de extrañarse, encontrar dentro de las relaciones; las acciones estratégicas, las alianzas y los conflictos.

La lógica de subjetivación, no aparece más que de manera indirecta en la actividad crítica, la que implica que el actor, cuando adopta un punto de vista distinto al de la integración o al de la estrategia, no puede reducirse ni a sus roles, ni a sus intereses, lo experimenta como la tensión entre las lógicas de integración y estrategia. En esta lógica, la identidad se define en términos de compromiso con los modelos culturales que construyen la representación de ese individuo, se habla entonces sobre

una idea de la creatividad humana a partir de la cual el actor desea construir y juzgar su propia vida, de mostrarse a sí mismo como individuo y evidencia la construcción de sí.

Mientras que en la lógica de integración y estrategia el actor es un individuo moral que identifica el bien con los intereses personales y colectivos, a diferencia de la lógica de subjetivación, en la que es un individuo ético con capacidad crítica. El actor se representa entonces, como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación. Desde el punto de vista del sujeto las relaciones sociales se perciben en términos de obstáculos para el reconocimiento y la expresión de esta subjetivación.

La teoría de la experiencia social que tiene como base las acciones de los actores, resulta pertinente pues permite explicar y comprender de qué forma y en qué medida los profesores y profesoras ponen en juego una u otra combinación de lógicas de la acción en el ámbito educativo en el que se desenvuelven, específicamente en el marco de los cambios que representó la reforma educativa y las propuestas que se derivaron de la misma.

Durante la formación docente es posible identificar los elementos de la lógica de integración que constituyen su identidad como profesores y profesoras. Y que en determinado momento se convierten en los recursos para hacerle frente al campo laboral. Las lógicas de acción del profesorado constantemente se encuentran relacionándose, y es posible identificar mayor tensión en ellas cuando se encuentran en un estado de incertidumbre; motivados en este caso por una reforma educativa.

## **2.6 Conclusiones**

Este recorrido por los aportes teóricos que se utilizan para la investigación, pretenden dar a conocer la perspectiva desde donde se analiza el fenómeno del cambio educativo y la implementación de la Reforma Educativa 2013. La figura del profesorado y su experiencia frente a esta propuesta resulta valiosa al momento de señalar nuevamente, que poco se ha hecho sobre el tema de sistematizar, investigar y evaluar la pertinencia y la implementación de las reformas en nuestro país. Por este motivo el análisis de las acciones del profesorado, como un actor crucial en la operación de éstas, se vuelve relevante.

Las acciones constituyen una unidad elemental que permiten explicar las instituciones y el cambio social, de manera que la sociología de la experiencia aporta elementos teóricos valiosos para el análisis del fenómeno del cambio educativo, desde una perspectiva micro; en la experiencia social del actor. Al emplear esta perspectiva teórica es posible ampliar la mirada al respecto del profesorado, explorarla en términos de complejidad. Pues se reconoce que el oficio docente transita por diferentes dimensiones, que demandan poner en juego diferentes recursos con el objetivo de ampliar sus márgenes de acción y afrontar retos que se le presentan.

Estos hallazgos se hacen posibles gracias a las reflexiones del profesorado, contenidas tanto en los comentarios de retroalimentación, como en las narrativas pedagógicas. Que nos acercan a conocer la subjetividad del profesorado, al explorar su trayecto formativo, sus limitaciones, sus necesidades y sus deseos; desde su propia voz y su propio sentir.

## Capítulo 3. Estrategia metodológica

### 3.1 Introducción

Este capítulo describe el diseño de la investigación, las acciones y nociones que orientan la recolección y el análisis de los datos, aquello con lo que se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación. Se describe de manera amplia la estrategia metodológica; a través de las narrativas pedagógicas, la selección del método, la población con la que se trabajó, el apoyo de la sociología y pedagogía para analizar el objeto de estudio y los instrumentos utilizados.

La fenomenología y hermenéutica permiten la descripción y comprensión de la experiencia de los profesores y profesoras frente a la Reforma Educativa de 2013. A partir de la utilización de estos métodos es posible vislumbrar las lógicas que subyacen las acciones de los actores, a partir de los significados inmersos en los textos; tanto las narrativas como los comentarios de retroalimentación al seminario.

Para la explicación e interpretación de la experiencia del profesorado frente el fenómeno de cambio educativo se retoma una mirada sociológica y pedagógica por encontrarlas pertinentes. Ambas permiten adentrarnos a la subjetividad, los recursos con los que cuentan y que ponen en juego en diferentes combinaciones para el logro de sus objetivos. La sociología permite la comprensión de las decisiones humanas, a la luz de las condiciones sociales en las que se encuentra inmerso el actor, y la pedagogía aporta elementos para pensar el conjunto de acciones e interacciones para atender distintas necesidades formativas.

### 3.2 Método de investigación

Esta investigación se realiza desde una mirada cualitativa, bajo la perspectiva fenomenológica y hermenéutica debido a que ambas permiten la explicación y la comprensión del actor de esta investigación; el profesorado. De acuerdo con Husserl la fenomenología es un método esencial de descripción de las articulaciones fundamentales de la experiencia y, al mismo tiempo el medio para llegar a la claridad intelectual a partir de la reflexión (Martínez, 2004b). La fenomenología está centrada en entender cómo los actores experimentan los fenómenos a los que se enfrentan.

Mientras que la hermenéutica que se define como la teoría y la práctica de la interpretación (Álvarez-Gayou, 2010). Ésta permite acceder al conocimiento y la comprensión de la conducta humana, que no es un mero acto o movimiento físico; tiene una meta y está animada por una intención. Por lo tanto, apunta a la comprensión de los significados en el lenguaje.

Dilthey en (Martínez, 2004a) señala que la comprensión de la vida humana exige a su vez ir más allá en cuanto a la realidad individual, ésta no es una realidad aislada, se halla mezclada e integrada en varios niveles de intensidad con la de otros seres o grupos humanos. No solo se incluyen las esperanzas, los miedos, los pensamientos, las acciones, las creencias y los deseos de los individuos particulares, sino también las instituciones que son el producto de la actividad y la vida humana y que, a su vez, establecen el contexto en que se forma la experiencia humana.

Otra de las contribuciones más valiosas al campo de la hermenéutica es la de Paul Ricoeur quien desarrolló el modelo del texto para comprender el significado de la acción humana, ésta es como un escrito literario, por tanto, se puede leer como un texto para comprender a su autor, captar el significado que éste puso en él. Sin descartar la importancia del contexto social, ya que la acción humana necesita ser objetivada para convertirse en objeto de ciencia humana, al ubicar los eventos particulares para comprender el amplio contexto social en el que se desenvuelven (Martínez, 2004a).

Para relacionar las acciones de los profesores y profesoras con el contexto de cambio educativo; en el que se desarrollan sus prácticas educativas y de acuerdo a las ideas de Ricoeur y Dilthey, se recurre a las narrativas pedagógicas como una herramienta que permita conocer y comprender en un nivel profundo lo que subyace en las lógicas de acción del profesorado durante su práctica educativa. Las narrativas consisten en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva del profesorado y al mismo tiempo les permita tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus conocimientos sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no (Anijovich, et. al. 2016).

Estos relatos posibilitan tomar consciencia de la práctica educativa, y mejorarla, al hacer visibles los criterios por los cuales toman decisiones o llevan a cabo ciertas acciones. Se pretende partir del mismo proceso narrativo para propiciar la reflexión, y con ello generar nuevas comprensiones y apreciaciones de la experiencia del profesorado frente al fenómeno de cambio educativo, además de reconocer el derecho a estar representado por sí mismo.

Al enunciar su experiencia debidamente situada, la narrativa del profesorado se convierte en un poderoso dispositivo para el desarrollo profesional y personal, en donde se haga visible y muestre la generación de su saber (Bolívar, 2014). Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través del cual una persona se introduce al mundo del sujeto, sus vivencias son interpretadas y se transforman en conocimiento significativo (Blanco, 2011).

Para dar mayor profundidad al análisis de las acciones del profesorado en torno a los procesos de cambio, además de las narrativas pedagógicas se realiza una entrevista semiestructurada y el análisis de los comentarios sobre el desarrollo del seminario de formación de tutores. Ambos bajo el análisis de la fenomenología y hermenéutica, pues permiten la descripción y la comprensión de la experiencia social frente al fenómeno de cambio educativo.

### **3.3 Población**

En un primer momento de la investigación se trabajó con las retroalimentaciones de los 19 profesores y profesoras que formaron parte del seminario. Al concluir dicho espacio de formación, se convocó a 6 de éstos para continuar con la exploración de su experiencia social. Se tomó la decisión de elegir una pequeña muestra, debido a la constancia y participación que se observó en la entrega de productos para el seminario.

Sin embargo, por cuestiones de tiempo y dificultades en las distancias fueron solamente dos profesoras quienes acudieron a la convocatoria, ambas de la licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Superior, de los municipios

de San Juan del Río y Querétaro. Esta investigación no pretende generalizar la experiencia del profesorado frente al cambio educativo, sino profundizar lo más posible en la experiencia de los y las profesoras participantes en este trabajo, tanto en las narrativas como en los comentarios generados en pleno del seminario. Busco con ello, dar pistas de la forma en la que, son partícipes de las propuestas de cambio impulsadas por el discurso político, a partir de la experiencia de Reforma Educativa en educación básica en 2013.

### **3.4 Técnicas e instrumentos**

Esta investigación se divide en dos periodos de intervención; el primero durante el acompañamiento en el seminario *“Capacitación para la formación de tutores académicos”* con profesores y profesoras en el periodo septiembre-diciembre de 2016. Y el segundo, durante el análisis en profundidad de la experiencia de las profesoras de la Escuela Normal por medio de las narrativas pedagógicas y una entrevista semiestructurada, de abril de 2017 a marzo de 2018.

Del primer periodo, en el acompañamiento del profesorado se recogen para su análisis, los textos de retroalimentación hacia el seminario, el cual se dividió en cuatro bloques para abordar los temas de transposición didáctica y situaciones didácticas. Al finalizar cada uno de los bloques llenaron un formato sobre sus apreciaciones con respecto a los contenidos, la metodología y la utilidad de los mismos. Para sistematizar los temas que se presentaron en sus comentarios, se codifican con la ayuda de la herramienta Atlas Ti, a partir de las variables de la matriz de análisis sobre la experiencia social del profesor; práctica educativa, formación profesional, reflexión entre otros, se presentan algunos de los fragmentos para argumentar la interpretación.

Del segundo periodo de intervención se analizaron seis narrativas pedagógicas, tres de cada una de las profesoras y una entrevista semiestructurada. A lo largo de las narrativas se exploran sus creencias, deseos y oportunidades en torno a su formación profesional, su práctica educativa, sus concepciones sobre educación y sobre cambio educativo. Las narrativas pedagógicas (Tabla 1). no se producen de manera espontánea, ni son concebidas mediante la redacción libre, aun cuando las profesoras se manejaron con una autonomía relativa para relatar sus experiencias, las

condiciones para elaborarlas fueron bastante específicas, ya que se basaron en un diseño que responde a los elementos de la matriz de análisis.

### 3.4.1 Formato de narrativas

**Indicaciones:** Desarrolle en un texto de manera objetiva a partir de su experiencia los siguientes puntos:

Categorías	Puntos a abordar
1.-Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ¿Cómo decidió dedicarse a la docencia?</li> <li>* ¿Cómo comenzó a dar clases?</li> <li>* Experiencias con los profesores que marcaron su formación de manera positiva o negativa a lo largo de su educación formal.</li> <li>* Formación profesional, institución de procedencia. Incluye grado, posgrado y cursos adicionales.</li> <li>* Años de experiencia en la docencia.</li> <li>* Estatus laboral actual: puesto que ocupa y actividades que realiza.</li> </ul>
2.-Reforma y cambio educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ha cambiado su rol como profesora a partir de la reforma educativa, de ser así: en qué forma.</li> <li>* Sus consideraciones acerca de la evaluación docente.</li> <li>* La profesión docente desde su perspectiva y cómo cree que la sociedad en general la percibe.</li> <li>* El sentido que identifica en las propuestas de formación continua y cursos de actualización que ha tomado.</li> <li>* Su percepción del Seminario de Formación de tutores académicos: aciertos, desaciertos, qué elementos hubiera deseado que se trataran, aspectos que no fueron de su agrado.</li> </ul>
3.- Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sus concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y educación.</li> <li>* ¿Cuál es su opinión sobre el sistema educativo actual en nuestro país?</li> <li>* ¿Qué le gusta de pertenecer al ámbito educativo?</li> <li>* ¿Cómo son sus relaciones con sus colegas, alumnos y superiores en su espacio laboral?</li> </ul>

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia con base en la matriz de análisis realizada para la investigación “La experiencia social de profesores en el marco de la reforma educativa de 2013”.

Al inicio del diseño de la investigación se tenía la idea de que cada profesora realizara cuatro narrativas; una por cada tema en un periodo de dos meses. Sin embargo, debido a las múltiples ocupaciones de ambas profesoras se alargó el tiempo preestablecido para la redacción y el análisis de las mismas. Se tomó la decisión de realizar únicamente tres, las correspondientes a formación docente, cambio educativo y concepciones sobre educación, la última narrativa sobre práctica docente se trabajó por medio de la entrevista semiestructurada.

En el diseño de la narrativa sobre cambio educativo, puntualmente sobre el cambio de rol del profesor a partir la reforma educativa, no se especificó que se hablaba de la reforma de 2013. Lo que significó un error inicial en el diseño, permitió que las profesoras describieran su experiencia durante las reformas que se han implementado durante su trayectoria académica y que sirvió como punto de comparación con dicha reforma. Estos datos será posible ubicarlos durante los capítulos 4 y 5 de resultados, a la luz de las categorías de análisis.

La entrevista semiestructurada (Anexo 1) se realizó únicamente a una de las profesoras de las Escuela Normal del Estado, debido a complicaciones para coincidir en tiempos. De acuerdo con Martínez Migueles (2006) este tipo de entrevista adopta la forma de un dialogo coloquial, y a medida que este dialogo avanza, es posible generar confianza para ahondar en los temas de interés. Se realizaron preguntas clave de acuerdo a las categorías de análisis, para detonar la narración de las experiencias y se realizaron preguntas más específicas para puntualizar en ciertos aspectos en particular, por ejemplo; ¿Qué actividades forman parte de su trabajo como profesora, además del trabajo en aula? ¿Qué tiempo ocupan esas actividades frente a sus actividades docentes?, ¿Qué tan pertinente considera la evaluación docente dentro de la reforma educativa?, ¿La evaluación tiene que ver con el control por parte del Estado? Desde la parte afectiva, ¿Cómo le ha impactado la reforma educativa? Si pudiera definir a la reforma educativa en tres palabras ¿cuáles serían?

Kvale en (Martínez, 2006) señala que el propósito de la entrevista es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. A partir de las preguntas realizadas durante la entrevista, fue posible identificar varios elementos asociados a la experiencia de la reforma educativa, elementos que fortalecen el análisis y las interpretaciones de las narrativas pedagógicas.

### 3.5 Matriz de análisis

El diseño de una matriz de análisis resulta relevante, para responder los cuestionamientos presentes en la investigación, cada uno de los elementos que la componen corresponden categorías de análisis referentes al cambio educativo y la experiencia social del profesorado. Dicha matriz (Tabla 2) sirvió para dar origen a cada una de las narrativas y de esta manera estructurar las reflexiones del profesorado en torno a estos temas.

La categoría que corresponde al contexto de cambio educativo, retoma los elementos en los que esta dimensión se hace objetiva; la Ley General del Servicio Profesional Docente, la evaluación, la propuesta del seminario de tutorías, los espacios de formación continua. La visión social que se tiene de los profesores y profesoras, reconocimiento, prestigio o estigmatización.

Las lógicas de acción del profesorado en la matriz de análisis permiten ubicar algunos elementos de la subjetividad del actor que se combinan de distintas maneras, de acuerdo a sus objetivos. Es posible hablar de la identidad en términos de personalidad; su *stock* cultural<sup>3</sup>, género, clase social, filias, roles, creencias, deseos y oportunidades.

Estos elementos se ponen en juego de maneras distintas en función de pensar la identidad como un recurso; con el fin de conseguir estatus, prestigio, reconocimiento, generar alianzas y mantenerse en el mercado. Mientras que la lógica de subjetivación permite comprender la identidad del profesorado en términos de compromiso; como el resultado de una tensión entre las lógicas anteriores. Es posible resolver tensiones y superar las limitaciones a partir de la reflexión, la creatividad e imaginación, la innovación, la crítica y disposición al cambio.

Experiencia social del profesor	Contexto de cambio educativo	Reforma educativa	Ley general del Servicio Profesional docente (LGSPD)	Examen de evaluación (Ingreso y permanencia)
				Tutoría
			Formación continua	Cursos de actualización
				Seminarios
	Talleres			

<sup>3</sup> François Dubet se refiere al *stock* cultural como una serie de recursos simbólicos que el actor pone en juego al momento de la acción.

Lógicas de acción	Integración (Yo soy)	Visión social del profesor	Diplomados Prestigio Reconocimiento Estigmatización
		Identidad (Personalidad)	Formación profesional: Institución y años de formación, posgrados -Años de experiencia docente -Práctica educativa: conocimientos pedagógicos, didácticos y curriculares. Decisiones en el aula, conocimientos y habilidades profesionales, recursos tecnológicos y técnicos. - Stock cultural: Género, edad, posición social, rol. -Relaciones con alumnos y colegas -Conductas de crisis: anomía y desorganización social.
		Stock Cultural	
		Rol	
	Genero		
	Clase social		
	Ritos		
	Filias		
	Patologías		
	Creencias		
	Deseos		
	Oportunidades		
	Estrategia (Yo tengo)	Identidad (Recurso)	Formación profesional: Institución y años de formación, posgrados. -Práctica educativa: decisiones en el aula, conocimientos pedagógicos, didácticos y curriculares. y habilidades profesionales, recursos tecnológicos y técnicos. Innovación, gestión. -Tipo de contratación -Estatus laboral -Cursos de formación continua: Cursos, diplomados, talleres, seminarios -Relaciones laborales: Colegas y directivos -Relación con alumnos
		Estatus	
		Fines competitivos	
Acción estratégica			
Alianzas			
Conflictos			
Creencias			
Deseos			
Oportunidades			
Subjetivación (Yo puedo)	Identidad (Compromiso)	Principios Valores Reflexión Crítica Innovación Gestión Resistencia Disposición al cambio	
	Tensión (sujeto-sociedad)		
	Ética		
	Alienación		
	Dominación		
	Creencias		
	Deseos		
	Oportunidades		

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia realizada para la investigación “La experiencia social de profesores en el marco de la reforma educativa de 2013”

### 3.6 Enfoques

Tanto las narrativas pedagógicas, como las entrevistas, y los comentarios de retroalimentación de los profesores y profesoras se interpretan bajo los enfoques fenomenológico y hermenéutico que permiten ayudar a la comprensión del complejo mundo de la experiencia vivida, desde el punto de vista de las personas que la viven. Lo que implica centrar la mirada en el sujeto, interactuar con ellos, con los datos y buscar respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo se crea y como da sentido a la vida (Taylor y Bogdan, 2000).

Ambos métodos permiten el estudio de un todo integrado, de los elementos que hacen que cierto fenómeno sea lo que es, sus cualidades, su estructura, sus dinámicas y manifestaciones. La fenomenología permitió observar y describir el espacio de formación del seminario, la dinámica de trabajo, la participación e implicación de los profesores y profesoras, la metodología utilizada, la razón de ser de este espacio de formación y sus alcances. La hermenéutica permitió identificar elementos de la experiencia del profesorado, de encontrarle un significado a lo que se observó, sus comentarios y narraciones. Permitted centrarse en sus acciones, al ubicarlos en el contexto específico de cambio educativo, y desentrañar los propósitos que albergan sus decisiones, sus filias, los deseos y metas que persiguen.

Por ello, esta tesis retoma una mirada sociológica y pedagógica, pues la primera de ellas permite la comprensión de las decisiones humanas a la luz de las condiciones sociales en las que se encuentra el sujeto. La sociología desde Zygmunt Bauman es una conversación con la experiencia humana, lo que ocurre al sujeto cuando interactúa con el mundo, y lo que experimenta en el curso de ese encuentro, generando como producto un conjunto de percepciones de lo que le sucede al sujeto y su esfuerzo (Bauman, 2014).

Desde la perspectiva de Dubet la sociología apunta a la intervención de ésta para la formación misma de los actores sociales, para generar un grado de consciencia sobre las acciones del mismo. Estos aportes otorgan sentido a la decisión de utilizar la sociología de la experiencia para el análisis de las acciones del profesorado frente a las condiciones sociales derivadas del cambio educativo. El actor; en este caso el profesorado es llevado a articular lógicas de la acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad y su reflexividad.

Lo anterior porque desde la perspectiva del autor, la sociedad ha cambiado y, por lo tanto, para estudiarla debe conocerse al actor que se encuentra en ella a través de las lógicas de su acción (Dubet, 2010). Se retoma también una mirada Pedagógica ya que, se analiza el trabajo del profesorado, este trabajo en su cotidianidad es fundamentalmente un conjunto de acciones e interacciones personalizadas para atender distintas necesidades, su trabajo exige constantemente una inversión profunda tanto desde el punto de vista afectivo, como desde el cognitivo.

Dado que los profesores y profesoras trabajan con seres humanos, su relación con su objeto de trabajo está constituida fundamentalmente por relaciones sociales. Gran parte del trabajo pedagógico consiste precisamente en mantener estas relaciones, por lo que inevitablemente está constituido por tensiones y dilemas, por negociaciones y estrategias de interacción (Tardif, 2004).

Constantemente es necesario pensar en las necesidades de los grupos con base en sus intereses, habilidades, dificultades, emociones, enseñar les lleva a tomar decisiones constantemente en plena interacción con los aprendices. Estas tienen que ver con su propia experiencia, sus conocimientos, convicciones y creencias, desde su compromiso con lo que hacen, y lo que desean formar. Estas ideas al respecto de la pedagogía no resultan opuestas a las que presenta la sociología de la experiencia, por el contrario; se consideran complementarias para el trabajo de explicación y comprensión del trabajo docente.

### 3.7 Conclusiones

En el ir y venir del proceso de investigar, ha sido posible advertir desde la experiencia la complejidad que implica, en el transcurso la estrategia metodológica sufrió modificaciones, aciertos y desaciertos. Desde la cantidad de profesores y profesoras, los tiempos establecidos para la realización, la sistematización de la información, entre otros. El tipo de población con el que se trabajó a partir del análisis de textos (comentarios y narrativas), ha sido un acierto al conocer la experiencia desde la propia voz de los actores. Resulta valiosa la propuesta de trabajar con narrativas pedagógicas en el sentido de hacer investigación y reflexión en conjunto con ellas y ellos.

Cabe señalar que la misma propuesta ha tenido sus limitaciones, debido a la carga laboral de los participantes; varios profesores y profesoras se negaron a participar en la investigación, al argumentar que no tienen tiempo para escribir. Quizá también, y es solo una hipótesis, al profesorado les resulta complejo escribir, sobre todo si se trata de sí mismos. Valdría la pena cuestionarnos ¿Qué implica escribir sobre nosotros, y nuestro trabajo como profesores y profesoras? ¿A qué reto nos enfrenta, qué limitantes encontramos para poder hacerlo? ¿El mismo trabajo docente y administrativo nos permite o nos limita hacerlo?

La fenomenología y la hermenéutica permitieron identificar elementos característicos del contexto de cambio educativo, de los niveles en los que impacta, de la forma en las que el profesorado lo experimenta y se enfrenta a él. De las acciones y decisiones que lo colocan en un estado de tensión constante y lo llevan a gestionar de diferentes formas sus lógicas de acción. A la luz de su historia personal de formación, las experiencias que las marcaron con sus profesores y profesoras, sus preocupaciones, filias, creencias, aprendizajes, deseos y oportunidades.

## **Capítulo 4. Experiencia de formación docente: Seminario de formación de tutores académicos**

### **4.1 Introducción**

El modelo educativo 2016 producto de la reforma educativa, propuso que para lograr una transformación de la educación era necesaria una revisión de la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Para llevar a cabo este proceso de profesionalización del magisterio y construir un nuevo sistema basado en el mérito, la reforma educativa creó el Servicio Profesional Docente que permitió los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros en la educación básica y media superior.

Quienes ingresaban al servicio debían presentar una evaluación diagnóstica al término de su primer año, con la intención de proporcionarles retroalimentación útil para su desarrollo profesional, esto para asegurar que los profesores y profesoras que ingresan sean idóneos para desarrollar su labor educativa. Todos los docentes debían presentar periódicamente una evaluación de su desempeño con el fin de fortalecer y actualizar su desarrollo profesional y, tras su ingreso al servicio, los nuevos docentes tendrían el derecho a recibir el acompañamiento de un tutor durante los primeros dos años de ejercicio profesional

Según el Modelo Educativo de la SEP (2016) la tutoría en el marco del servicio profesional se convirtió en el medio para fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso. Se presentó como la oportunidad para favorecer la inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con los padres de familia y asegurar la permanencia en el servicio. Contribuir a la mejora de la práctica profesional, de modo que los docentes de nuevo ingreso contaran con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en educación básica y propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos.

Este Modelo Educativo señala también como tarea pendiente, trabajar en el desarrollo de programas de tutoría que brindaran a los docentes noveles una sólida inducción a la responsabilidad que adquieren en contextos escolares específicos. Este “pendiente por trabajar en el desarrollo de programas de tutoría” se refería en parte a

quienes serían los profesores en la figura del docente experto para formar al docente novel, cuáles son los conocimientos que éste debía tener y como se llevaría a cabo el proceso de tutoría.

Para incidir en este tema la Dirección de Educación del Estado de Querétaro a través del Departamento de Innovación e Investigación Educativa (DIIE) llevó a cabo un seminario de “*Capacitación para la formación de tutores académicos*” en la ENEQ con profesores en servicio de esta misma institución, del CAM y la USEBEQ.

Como parte de la formación en la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, en la última etapa de integración se conformó un equipo interesado en realizar las prácticas profesionales en la Dirección de Educación de la SEP e involucrarse en este proyecto. Ocho integrantes del grupo pertenecientes a las áreas de docencia, psicopedagogía y sociocultural, nos integramos a él. Las actividades que se realizaron como parte de prácticas profesionales durante el primer semestre, consistieron, en un primer momento, en la organización y planeación para este seminario. Y durante el mismo realizar trabajo de acompañamiento con cada uno de los profesores y profesoras que participaron.

Este primer apartado de resultados se dedica a explorar los contenidos y la metodología que se utilizó, así como las actividades que realizaron. A partir de ello se presentan algunas reflexiones en torno a esta experiencia de formación a partir de la sociología de la experiencia del sociólogo francés François Dubet, que permiten explicar las acciones de los profesores y profesoras frente a esta propuesta de innovación como parte de la Reforma Educativa de 2013.

#### **4.2 Descripción general y contenidos**

El seminario se llevó a cabo durante 13 sesiones de cuatro horas cada una, los días lunes, en el periodo de septiembre a diciembre de 2016 en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado, el grupo se conformó por docentes en servicio de la misma institución, USEBEQ y el CAM. Una condición para llevar a cabo el seminario fue que los docentes tuvieran alumnos o colegas a los cuales pudieran tutorar, algunos de ellos no cumplieron con este requisito por lo que se retrasaron en el desarrollo de sus actividades.

De acuerdo con la planeación de la Dirección de Educación se abordaron los principales paradigmas y modelos teóricos que fundamentan actualmente el campo de la investigación de las prácticas educativas y de las didácticas de las disciplinas: La propuesta de la transposición didáctica de Yves Chevallard en donde se ubican las especificidades de los “saberes a enseñar” y de los fenómenos de transposición. Al igual que la dimensión sistémica (docente-saber-alumno) de toda situación didáctica y su carácter de “actividad conjunta” Brousseau y Sensevy en (Rickenmann, 2006).

La metodología que se utilizó tiene fundamento en la clínica didáctica; desarrollada con el objetivo de describir la dinámica de las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de la articulación y triangulación de diversas fuentes de información. Para responder a la necesidad de estudiar y comprender el funcionamiento de los sistemas didácticos, esta metodología permite observar, describir y comprender los procesos que se dan en torno a la terna didáctica docente-saber-alumno(s), a través de la videoscopía y el análisis de transcripciones (Rickenmann, 2006).

A lo largo de las sesiones se revisaron los aspectos teóricos y metodológicos de la transposición didáctica, en un inicio cada uno de los profesores y profesoras realizó un recorrido de vigilancia epistemológica con la disciplina que enseña, para identificar cada uno de los elementos que señala la teoría de la transposición y las situaciones didácticas, con la ayuda de los planes y programas de estudio 2011 para educación básica y el acuerdo 592. Cada docente con su tutorado realizó el mismo proceso de vigilancia para ubicar las áreas de oportunidad que debían trabajar, y concluir con un informe de retroalimentación para sus tutorados.

### **4.3 Experiencia social en la formación continua del profesorado**

La propuesta del seminario se destacó como innovadora porque hasta la fecha no se tienen registros de formación para el proceso de tutoría entre profesores de educación básica, además de responder a uno de los lineamientos de la reforma a través del modelo educativo. Este trabajo de investigación tiene especial interés en conocer la respuesta de los profesores y profesoras ante esta propuesta, ¿qué elementos

intervienen para comprenderla? y ¿qué les representa en su práctica cotidiana como profesores y como tutores?

Para comenzar a resolver estas cuestiones se retoman algunos de los comentarios de retroalimentación que hicieron los profesores y profesoras al seminario, éste se dividió en cuatro bloques para abordar los temas de transposición didáctica y situaciones didácticas a través del trabajo de tutoría. Al finalizar cada uno de los bloques llenaron un formato sobre sus apreciaciones con respecto a los contenidos, la metodología utilizada y la utilidad de la misma.

Con la intención de realizar un análisis sistemático de los temas que abordaron en sus comentarios, se recurre al uso de la herramienta Atlas Ti. Éstos se codificaron a partir de algunas de las variables de la matriz de análisis sobre la experiencia social del profesorado; práctica educativa, formación profesional, reflexión entre otros. Se rescatan elementos valiosos acerca de lo innovador que les resultó esta experiencia, mencionan lo interesante y valioso de las aportaciones que les deja el seminario para pensar su propia práctica como docentes y tutores.

*Ha sido muy enriquecedor el poder participar en esta capacitación, cada uno de los contenidos son muy interesantes y de **gran utilidad** para la **mejora** de mi **práctica**. Han abierto un abanico de **posibilidades** que me han permitido **enfrentar** errores que, a la larga, he cometido. Muy **enriquecedor** (756:1046).*

*Los contenidos, el abordaje y la utilidad del mismo son de total **relevancia** para la **práctica docente**, es muy importante **continuar** con estos espacios y de esta **calidad** (9341:9506).*

*Estos conocimientos que me llevo son muy **importantes** en mi **trabajo cotidiano**, no sólo para ser **tutor** sino también en la participación en los grupos que atiendo. Estoy convencida que me **fortalece** y me **ayuda** para **cambiar** mi práctica docente (14219:14458).*

Las ideas que se presentan en las retroalimentaciones sobre la formación profesional del docente van en dos sentidos; el primero de ellos se refiere al desarrollo de capacidades que se aprenden y transfieren al mundo del trabajo (Anijovich, et. al. 2016). Dentro de estas capacidades se encuentran sus conocimientos sobre la disciplina o campo de conocimiento que enseñan, la didáctica y los conocimientos curriculares.

En algunos casos hacen referencia a esta formación profesional como una limitante para la comprensión de los temas que se trabajaron en el seminario; transposición didáctica, vigilancia epistemológica y situaciones didácticas, porque les parece complicado adaptar las teorías al nivel educativo en el que trabajan, lo que refleja una dificultad para relacionar la teoría y la práctica.

*Se me va **dificultando** el abordaje, ya que **mi preparación** es en educación preescolar y **desconozco** los programas de educación primaria y aunque en algunos aspectos se relacionan, **no los domino** del todo y requiere de tiempo **y esfuerzo adicional** al taller seminario, igual y sería más útil enfocarme al nivel que trabajo (4805:5121).*

*Los contenidos son **interesantes** y por supuesto de gran **importancia**. En el caso de abordarlos me parece que es correcta, pero **sugiero** se tomen otros ejemplos (asignaturas) (1634:1882).*

En el campo de la educación, sobre todo en la formación de los docentes la relación entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, siempre ha sido una gran problemática (Alliaud, 2017). Para el profesorado representó uno de los retos más complejos de este seminario, pues gran parte de su trabajo se basa en la práctica cotidiana dentro del aula de clases, además de señalar que el conocimiento se especializa demasiado. Lo que sucede generalmente en los procesos formativos suele caracterizarse por la trasmisión de contenidos disociado por la práctica, identificadas como el lugar de poner en práctica o de aplicar lo aprendido (Alliaud, 2017).

Bueno al principio creo que fue más pesado ya que la parte **teórica** nos implicó un **entendimiento** en un **nivel más alto** al que a veces **estamos acostumbrados** (15844:15997).

La información manejada en el seminario ha sido muy **interesante**, como teoría me **ayuda** en mis conocimientos, pero **mi preocupación** es cómo **aplicarlo** en el momento que se observa a un docente que necesita asesoría, si en la escuela **los maestros son prácticos** (6546:6802).

Otro de los sentidos que se identifican en los comentarios de los profesores en torno a la formación del docente, es la que se refiere a la formación como un proceso continuo de aprendizaje. Anijovich (2016) señala que la formación docente es un trayecto, un espacio flexible y de continua construcción. El seminario se convirtió en un dispositivo de formación reflexiva que permitió al profesorado poner en juego sus conocimientos y habilidades al momento de ejercer como tutores. Este dispositivo les permitió pensar su propia práctica educativa, en aula frente a grupo, antes que desarrollar el proceso de tutoría.

El ejercicio que hemos hecho en relación al trabajo que lleva a cabo el docente de los videos **permite** hacer un **análisis** de su práctica con las fortalezas y debilidades, pero al mismo tiempo **permite** hacer un análisis y **reflexión** respecto a **mi propia práctica** (8599:8857).

Han sido sesiones de **mucho aprendizaje**, me ha movido muchísimo en lo que estoy realizando como **docente**; como **asesor**, cada sesión me ha permitido **darme cuenta de las cosas que hago**, de mis **áreas de oportunidad**, de los que **debemos** hacer y a veces omitimos (17271:17525).

Estos comentarios ponen de manifiesto procesos de reflexión que llevaron a cabo los profesores y profesoras a lo largo del seminario, la reflexión en las palabras de Anijovich, et. al. (2016) se refiere a una acción que vuelve sobre sí misma, la autora retoma a Dewey quien menciona que cuando se experimenta algo, se actúa sobre ello,

después se padecen las consecuencias, por lo que la reflexión es el discernimiento de la relación entre lo que se intentó hacer y lo que ocurre como consecuencia.

*La utilidad permite identificar de manera particular la **reflexión** tanto del trabajo que hace uno como **maestro** y **tutor**, así como orientar a partir de la “**reflexión**” y el **análisis “consiente”** del impacto de los que hacemos y hacen nuestras docentes en formación (2185:2442).*

*Aunque el curso ha sido algo **laborioso**, me ha encantado, es muy **útil** para la **reflexión** de **mi práctica**, la de mi alumno asesorado y los estudiantes de la licenciatura (10101:10267).*

De acuerdo con Dewey es necesario considerar la reflexión como un proceso cognitivo, activo y deliberativo, que incluye creencias y conocimientos de los profesores y profesoras, estas creencias constituyen una certidumbre aceptada, en las cuales confían. Al ser parte del seminario y llevar a cabo un proceso de tutoría adoptaron un rol de formador y, al mismo tiempo, de un actor que requiere ser formado. Adoptaron nuevamente el rol de alumno, lo cual les exigió trascender supuestos y creencias vinculadas a la comprensión de su labor como profesores y profesoras, así como acompañantes de otros y otras en su formación.

*Es **complicado remirarme** como docente de educación primaria, en donde **mi preocupación** era ver los contenidos y cómo diseñar estrategias para lograr la enseñanza-aprendizaje en mis alumnos. Los **contenidos** son **interesantes** porque a pesar de que **creí que los conocía**, realmente no era así, aún me falta mucho por analizar.*

*(4025:4211).*

Las creencias y los supuestos del profesorado inciden en la definición de necesidades y problemas para organizar sus propuestas de enseñanza, las creencias adquiridas a lo largo de los años durante su trayectoria formativa, condicionan de manera importante el modo en que los sujetos encaran la enseñanza. En el proceso de formación, aceptar las limitaciones de las propias explicaciones permite abrirse a

comprender otros puntos de vista a través de la reflexión crítica y metódica (Davini, 2015).

De acuerdo con Elster (2003) las creencias, se consideran como parte de las acciones humanas individuales, ya que definen el rumbo que toman las decisiones de los actores. Estos elementos aluden a una lógica de integración desde la sociología de la experiencia, en la que se habla de la identidad a partir de las pertenencias del actor (Dubet, 2010). Lo que constituye al profesorado como un actor social y un profesional de la educación; tales pertenencias las ha adquirido a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

El seminario representó desde esta teoría; una tensión en sus lógicas de acción, si desde la integración el profesorado se esfuerza por mantener y reforzar sus pertenencias; sus creencias entre ellas, el seminario pone en juego la lógica de subjetivación en donde el actor toma una distancia de sí para mirar su propia práctica de manera crítica y objetiva. Lo que no resultó sencillo por que implicó poner en duda sus creencias, acciones y conocimientos adquiridos en etapas formativas anteriores.

Un elemento sobresaliente en las retroalimentaciones de los profesores y profesoras; es que, debido a su práctica educativa que no se limita al trabajo en el aula de clases, les resulta muy complicado llevar a cabo procesos de reflexión. Poseen poco o nada de tiempo para realizar actividades de reflexión o sistematización de su práctica educativa. Esta limitante se reflejó en su participación en el seminario, tanto para las asistencias como para los productos a entregar.

*La **carga administrativa** y laboral que tengo me deja **poco tiempo** para la elaboración de las consignas (productos entregables) y más porque son de un área del saber que conozco, pero no domino, lo que implica **invertir más tiempo** (5239:5467).*

*Todas pertinentes (contenido, abordaje, utilidad), solo la **carga administrativa** y de la **labor docente** es **complicada** para seguir con las actividades; el día tampoco es tan accesible ya que hay otros días labores que tenemos que realizar como docentes (10276:10589).*

Me doy cuenta que **se requiere de mucho tiempo** para la sistematización y **análisis** del trabajo que como tutores y para lograr una **verdadera formación** docente (**consciente**) desde el saber sabio, hasta el saber enseñado, es necesario **trabajo diario** autónomo con el tutorado, debemos poner en práctica cotidianamente (10749:11059).

Los contenidos fueron muy **interesantes** y **útiles**, son herramientas prácticas, **pero** a la vez **complejas** que nos costará **trabajo aplicarlas** sistemáticamente por los **tiempos** y el **trabajo** de nuestra formación, pero resulta ser muy útil para **mejorar** la práctica docente (13593:13853.)

Se identifica a la reflexión como una noción bastante compleja, al momento de llevar a la práctica, por diversas circunstancias; el tipo de formación, las propias creencias, pero también por el espacio y las condiciones que requiere. Por los comentarios de los profesores y profesoras, anteriormente no habían llevado a cabo un proceso de análisis y reflexión sobre su práctica, si la forma de abordar los contenidos era la pertinente o no, si sus estrategias eran las adecuadas para el nivel educativo que trabajan entre otras cosas. Lo que hace pensar en qué momento el profesorado piensa o reflexiona con respecto a lo que ocurre en sus clases, ¿antes, después o en múltiples combinaciones? ¿Se reflexiona sobre lo pasado sobre las acciones presentes, o futuras? o simplemente no sucede.

La reflexión es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como una práctica, es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político (Anijovich, et al. 2016). Requiere dispositivos para ponerse en marcha, y dado los comentarios del profesorado, el seminario funcionó como un dispositivo de formación que les permitió cuestionar sus acciones en su propia práctica para poder llevar de mejor manera un proceso de tutoría.

De acuerdo a la teoría de la experiencia social, el seminario se convirtió en una oportunidad de formación continua, que abona a las tres lógicas de la acción del actor. Fortalece su formación docente como parte de su personalidad, sus pertenencias, su stock cultural, sus conocimientos pedagógicos, didácticos y curriculares. Con ello, se

alimenta su formación para utilizarla como un recurso ante la competencia en el ámbito educativo, para permanecer dentro del servicio profesional docente. Además de representar prestigio y mejores oportunidades, ya que, como se ha mencionado, poco se ha hecho en el área de tutorías entre profesores, sobre todo en educación básica.

La lógica de subjetivación se pone en marcha, al momento en el que, el profesorado se separa de su propia práctica docente para mirarla de manera crítica y asumir un compromiso de mejora, a partir de la reflexión. Existe una tensión entre el actor y el sistema, el profesorado se encuentra entre la disyuntiva de asumir un compromiso con su propia formación para acompañar a otros colegas durante su proceso de tutorías y, cumplir con sus actividades cotidianas en el trabajo docente y en otros espacios de formación (diplomados) en los que se encuentran. Se identifica la excesiva carga laboral y el tiempo como limitantes en el proceso de formación que se pretende con el seminario.

#### **4.4 Conclusiones**

La apuesta del seminario permitió incidir en el fortalecimiento y perfeccionamiento de la práctica educativa, debido a que como menciona Anijovich, et al. (2016) el modelo más apropiado para promover un cambio profundo en la formación del profesorado y en sus prácticas, son aquellos cuyo eje es la reflexión sobre la práctica misma.

Los profesores y profesoras respondieron a la propuesta del seminario de acuerdo a la utilidad que encuentran en ella, y a las complicaciones que identifican para llevar a cabo los elementos teóricos al plano de su práctica en aula. Durante el proceso del seminario se pensó en la posibilidad de continuar con el trabajo a partir de un seguimiento a los procesos de tutoría, una vez que se concluyera con el seminario. Pero por motivos de tiempos y permisos tanto de las instituciones como de los profesores y profesoras, no fue posible.

Esta experiencia de formación continua, permitió avances en materia de práctica docente, si bien se considera que se logró un avance en la reflexión del profesorado que lo lleva a impulsar mejorías en su práctica educativa. No es posible hablar a profundidad sobre el tema de las tutorías. Al finalizar el seminario los profesores y profesoras realizaron un informe de retroalimentación para sus tutorados, sin embargo, dentro del mismo no hubo un momento para el espacio de

retroalimentación entre ambos tutor-tutorado, en el que se dialogara sobre tal informe.

¿Esto qué nos dice? Para empezar, que la normatividad en el aspecto de tutorías, no funcionó para los fines que fue diseñada, las buenas intenciones sobre las tutorías no funcionaron. La figura de tutorías para el profesorado es muy reciente y hay mucha incertidumbre en torno a ella, la tutoría en muchos países representa una oportunidad continua de retroalimentación mutua entre docentes, mientras que en México se realizan con la intención de preparar para un examen de evaluación (Aldrete, 2017).

Hace falta trabajar en aspectos puntuales de este proceso, para futuras experiencias en el tema de tutorías; quiénes serán los profesores y profesoras que ocupen la figura del tutor, qué conocimientos además los didácticos, disciplinares y curriculares debe tener, cuáles son las tareas que deben llevar a cabo un tutor y cuál es el sentido de las tutorías.

Sin duda esta propuesta abonó a la formación del profesorado, no obstante, se señala que falta mayor claridad en el desarrollo de programas de tutorías, que tomen en cuenta tanto los conocimientos que se desea que tengan los tutores, como la forma de llevar a cabo el proceso de tutoría, ambos desde el aspecto práctico, no se puede negar que hace falta más preparación; una que no disocie el pensamiento de la acción (Alliaud, 2017).

Esto, además de las condiciones laborales de los profesores y profesoras; ya que implicó dedicar más tiempo a su carga laboral, lo que limitó en cierta medida su participación en el proceso, además, de que no existe un incentivo económico por adquirir una tarea más a su labor docente. Laura Aldrete (2017), señala que durante el proceso de reforma los incentivos económicos por el trabajo de tutoría, se entregarían después dos años consecutivos como tutor, y no existía claridad sobre el monto de tal incentivo pues se encontraba a la disposición de los recursos que se asignaran.

Generalmente las innovaciones han tendido a tratarse como procesos eminentemente técnico-pedagógicos. Sin embargo, su definición técnica, está muy lejos de resolver las condiciones suficientes para propiciar su integración a las escuelas. La investigación, algunas experiencias formativas, incluso la misma

experiencia del seminario indican que las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que, por ello, su construcción adquiere un carácter político (Ezpeleta, 2004).

Tan político como las orientaciones y decisiones de gobierno que les dan origen y como el tipo de estructuras que su realización necesita; entre ellas las formas de la administración que sustentan la gestión de las escuelas; los permisos para los profesores y profesoras para asistir a espacios de formación, la disposición de tiempos establecidos para el trabajo de tutorías, la disminución de carga horaria para el trabajo administrativo que implica, la misma asignación de tutores, el espacio adecuado para la actividad y los incentivos económicos por mencionar algunas.

En conjunto varios de los elementos hasta ahora mencionados, se entrelazan al momento de asumir una postura frente a una propuesta de innovación; como el seminario de formación de tutores. Estos elementos definen en cierta medida la forma en la que el profesorado asume una propuesta de innovación desde el marco de la reforma educativo. Que desde el discurso pretende mejorar la calidad de la educación desde una dimensión técnica; la profesionalización docente, sin tomar en cuenta la subjetividad del profesorado y las condiciones en las que laboran, elementos que pueden limitar o incentivar una postura participativa frente a las propuestas de cambio.

## **Capítulo 5. Narrativas pedagógicas: Experiencia social de profesoras de la CBENEQ, cambio y reforma educativa**

### **5.1 Introducción**

En el capítulo anterior se exploró la experiencia social del profesorado frente a una propuesta de innovación específica; la del seminario de formación de tutores, derivada de los lineamientos de la reforma educativa. Este segundo capítulo de análisis de información, explora la experiencia social del profesorado frente al cambio educativo, los lineamientos de la reforma que impactaron la profesión docente, desde una dimensión más política; la evaluación para el ingreso y permanencia en el servicio profesional docente

La información que se analiza proviene de la entrevista semiestructurada y las narrativas realizadas por las profesoras de la Benemérita Escuela Normal del Estado. Éstas se codifican con la ayuda de la herramienta Atlas Ti para resaltar las ideas relevantes acerca de la forma en la que se combinan las lógicas de acción de las profesoras al respecto de su proceso de formación, sus concepciones y creencias sobre lo educativo y sobre todo a la experiencia de Reforma de 2013, que se permiten comparar con experiencias de reformas en años anteriores. Su recorrido formativo, desde las vivencias como alumnas, y posteriormente en las instituciones de formación profesional y los centros de trabajo por los que han transitado, han abonado elementos para configurarlas como las profesoras que son, y a partir de ellos experimentan y reflexionan el fenómeno de cambio educativo.

Este capítulo también permite situar una dimensión afectiva frente a la reforma, una dimensión que poco se explora al momento de pensar en los elementos que se ponen en juego y que sin duda forman parte de una serie de recursos subjetivos que se combinan al momento de operar una reforma. Pues la valoración o postura frente a ésta no solo depende de una cuestión cognitiva, en la que identifican los beneficios aplicados a la práctica educativa, sino de un equilibrio entre los esfuerzos y beneficios no solo el aspecto laboral y profesional sino también a nivel personal, pues no solo experimentan un rol como profesores y profesoras, sino que se desenvuelven en distintos roles.

## 5.2 Formación docente

Para comprender por qué algo sucede, las ciencias sociales recurren a las nociones de acontecimientos y hechos, ambas hacen posible la explicación y la comprensión de complejos fenómenos sociales. Estos últimos aluden a las acciones humanas individuales, incluidos los actos mentales como la formación de creencias. “Todo acontecimiento dado puede ser descrito de muchas maneras, en las explicaciones narrativas se presupone tácitamente que solo las características relevantes del acontecimiento en lo causal son las que se emplean para identificarlos” (Elster, 2003:14).

Estas aportaciones hacen posible el análisis de las narrativas pedagógicas, en donde cada una de las profesoras describe acontecimientos que las llevaron por el camino de la docencia. Conocer el trayecto formativo hace posible la comprensión de la forma en la que, cada una construye su quehacer en el ámbito educativo; sus creencias con respecto a la enseñanza, el aprendizaje, su papel como profesoras y, sobre todo, la forma en la que se enfrentan a las propuestas de cambio.

Se presenta a continuación el análisis de las narrativas pedagógicas de las profesoras de la CBENEQ en el área de Educación Especial. En ellas exploran elementos relacionados con su formación docente, incluso antes de iniciar su formación profesional, los recursos simbólicos, cognitivos, y de prestigio con los que cuentan. Cada una de las profesoras tiene su propia historia y durante este pequeño recorrido es posible identificar los elementos que jugaron un papel importante para acercarlas a la docencia. Su formación profesional se llevó a cabo en épocas y en contextos distintos; lo que hace que cada una tenga una experiencia social particular en algunos sentidos, pero también muy parecida en otros. Aunque trabajan para la misma institución en diferentes unidades, ambas muestran un fuerte compromiso por su labor educativa.

Los hechos y acontecimientos relevantes en sus vidas, las épocas y contextos en que se formaron, generan un recorrido muy particular, una de las profesoras al inicio de su relato menciona no ubicar un momento claro o un elemento decisivo en su vida para llegar al ámbito educativo, sin embargo, durante el desarrollo de su historia, es capaz de identificar las razones que la encaminaron a la docencia y no a otra profesión.

Para facilitar la comprensión, se denominará con las letras A y B a cada profesora respectivamente, y con ello, identificar las diferencias y similitudes que existen entre ambas experiencias, de acuerdo con los temas que se abordan en las narrativas. La profesora A tiene 55 años, estudió la Escuela Normal Básica en Educación primaria la licenciatura en educación especial en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Cuenta, además con una maestría en Ciencias de la educación por la Universidad Autónoma de Querétaro y otra en Administración de organizaciones por la Universidad Nacional Autónoma de México.

La profesora designada con la letra B tiene 34 años, estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad Mesoamericana, una institución de educación superior privada en San Juan del Río. Al egresar tenía la idea de dedicarse a la intervención comunitaria, una actividad distinta de la docencia; no obstante, al enfrentarse a la “descorazonadora” búsqueda de empleo, ingresó *curriculum vitae* en varias instituciones educativas, incluida la Escuela Normal del Estado de Querétaro Andrés Balvanera Unidad San Juan del Río, a la que posteriormente ingresó a laborar.

Durante su práctica educativa a pesar de dedicarse a su planeación, evaluación de tareas y actividades de enseñanza-aprendizaje no se encontraba satisfecha. Reconocía la ausencia de bases pedagógicas y didácticas que apoyasen su desempeño en el quehacer profesional. Y con el fin de llenar tales vacíos, realizó la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, posteriormente la maestría en Educación en el área de Docencia e Investigación en la Escuela Normal de Ciudad Madero, Tamaulipas.

La profesora A no poseía en su contexto más cercano relación alguna con la profesión docente, señala en su narrativa, la poca importancia que se le daba dentro de su familia a la escuela y a la educación, debido a las carencias económicas, en donde era de mayor relevancia conseguir un empleo. Mientras que la profesora B desde pequeña estuvo rodeada de personas pertenecientes al gremio.

*A: Terminé la primaria y no proseguí de manera inmediata la secundaria [...] no tenía modelos a los cuales apegarme para seguir estudiando. Mis dos hermanos mayores [...] apenas acabaron la primaria y ya trabajaban, había que llevar dinero a casa (263:726).*

La docencia se convirtió entonces en la oportunidad de brindar un sustento a la familia, de manera segura, y en un corto tiempo. Durante el periodo en el que la profesora ingresó a la Escuela Normal superior, la duración de la formación era de dos años únicamente y al término de la secundaria era posible ingresar a ella. Significaba también seguridad laboral, pues al momento de egresar era posible asegurar una plaza docente.

*A: Yo sabía que a la Escuela Normal se podía ingresar terminada la secundaria y que ser maestro casi **aseguraba** que al concluir tuviera un **empleo**. Sí, creo que lo que más me motivó a elegir la carrera de docente fue que era una **carrera relativamente corta** que me daría la **posibilidad** de un **trabajo estable** (1936:2240).*

Estos acontecimientos en la vida de la profesora permiten comprender la lógica de las acciones que la llevaron al ámbito educativo. Desde las ideas de Elster (2003) el primer filtro para comprender las acciones está compuesto por todas las restricciones físicas, económicas, legales y psicológicas que enfrenta el actor, y las acciones coherentes con esas restricciones forman su conjunto de oportunidad. Mientras que los deseos, como segundo filtro, determinan qué acción de las que están dentro del conjunto de oportunidad, será realizado realmente.

En el caso de la profesora A, las limitaciones económicas dentro del núcleo familiar y sus deseos por colaborar en los ingresos, la llevan a aprovechar las oportunidades que se le presentaron.

*A: Terminada la primaria, mi madre me envía con una señora, vecina de la casa [...] a que aprenda "a escribir a máquina" [...] A diferencia de lo que ocurre en casa, con mis hermanos y mis padres, para esta familia **la escuela** ocupa una alta **prioridad**. Me animan y me ayudan a que me inscriba en la secundaria. Me inscribo a una escuela para trabajadores y ahí convivo con personas mayores que combinan el estudio y el trabajo. Siempre tuve claro, que **necesitaba prepararme** en una carrera que **pronto me permitiera trabajar**. Creo que **por eso elegí** ser docente (829:1934).*

*A: Egresé como profesora de educación primaria y así **me visualicé** durante toda la carrera. Sucede entonces, que recién iniciado el cuarto grado, la escuela hace **una***

*invitación* abierta para que quien lo desee, se inscribiera como candidato para cursar un diplomado para ser preparado como maestro de grupos integrados (servicio de educación especial) nos explicaron a grandes rasgos de que se trataba e hicieron el ofrecimiento de que quien lo cursara, **en automático obtenía plaza**, sin necesidad de realizar otro tipo de filtro (2830:3364).

La profesora B presenta acontecimientos particulares que encaminaron tempranamente su vida a la educación, debido a la influencia de su familia. Desde la lógica de integración de Dubet, la identidad del actor se define y se presenta a través de sus pertenencias, de lo que vive a través de la interiorización de roles, de lo que vive como un ser social, a menudo como una herencia (Dubet, 2010). La profesora hizo tan suyos, en el proceso de socialización primaria, los ritos, un tipo de lenguaje, valores y filias propias del ámbito educativo.

*B: Nací en una **familia de maestros**, a menudo las **conversaciones** de sobremesa giraban en torno a **nuevas políticas educativas**, a sucesos ocurridos en las escuelas, a peripecias de ciertos maestros, a situaciones que acontecían con algunos **alumnos**. [...] sin percatarme **me apropiaba** de ciertos vocablos propios de la **jerga magisterial**, por ejemplo, la palabra SEP -tan recurrente en la familia- para mí resultaba sonora y con **connotaciones afectivas** [...] Con frecuencia, además, **acompañaba** a mi mamá o tías a sus eventos escolares, incluso le **ayudaba** a la elaboración de material didáctico (986:1725).*

Su formación como docente dio inicio incluso antes de decidir dedicarse a tal ámbito, al estar rodeada de una cultura de valores ligadas a la educación. No obstante, existen otras formas de adquirir elementos de lo educativo. Serra (2004) menciona que la primera fase de la formación docente se da en la experiencia como alumno, en donde se asume inconscientemente material importante para la conformación de sus teorías subjetivas o implícitas. Teorías que por lo regular son empleadas como referente al momento de ejercer la propia práctica docente, incluso antes que los aspectos aprendidos durante la formación profesional.

El proceso de formación implica una relación entre personas en las que se ponen en juego sus subjetividades, creencias, supuestos, percepciones personales, que son resultado de sus experiencias previas. Y tienen influencia en las prácticas docentes y en los mismos resultados que logran. Algunos de estos supuestos son de origen social, como los prejuicios, y otros se relacionan con las experiencias propias muchas veces internalizadas en la biografía escolar como alumnos (Anijovich et. al., 2016).

En las narrativas pedagógicas, las profesoras se refieren de manera especial a algunos de los profesores y profesoras que marcaron su vida. Suelen reconocer fundamentalmente su influencia, ya sea por aspectos positivos que retoman de ellos, por los negativos que descartan, o por ambos. En el ejercicio de su práctica educativa parecen ser referentes a partir de los cuales encuentran un lugar en la profesión en la que pretenden afianzarse (Alliaud y Antelo, 2011).

*A: Me parece que lo que marco (sic) de manera importante mi formación fue haber cursado, todavía como estudiante de la Normal el diplomado para ser maestra de grupos integrados [...] El diplomado lo dirigía **una maestra** muy capaz que logro (sic) nuestro interés por el tema e **hizo posible** que una perspectiva teórica por demás compleja pudiera ser asimilable por sus estudiantes (4896:5649).*

*A: **Recuerdo** también a algunas maestras de la Escuela Normal que fueron **claves en mi formación. La maestra de didáctica** [...] que no dejaba pasar una falla a la hora de planificar y llevar a cabo nuestra práctica docente, o a la maestra de historia de la educación [...] con ella tuve **mis primeros contactos** con la pedagogía y **reparé en la importancia** de la educación en la vida social (5651:6101).*

*B: Mis primeros años escolares estuvieron marcados por juegos, amigos, risas y cuentos narrados por mis maestros, en especial del **profesor Jorge**, el cual aún hoy recuerdo con enorme **cariño** (1795:2167).*

*B: La secundaria por el contrario representó una etapa dolorosa y terrible, fui una adolescente tímida y silenciosa, **víctima del acoso** escolar por parte de los*

*compañeros, así como de la **indiferencia** de los **maestros** ante mi sufrimiento y malos resultados en el aprendizaje (2170:2438).*

Con esta mirada a la biografía escolar de las profesoras ha sido posible reconocer la influencia, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros han dejado en ellas. Estos datos remiten nuevamente a la sociología de experiencia de Dubet, en donde se habla de la experiencia como una combinación de lógicas de acción que se construyen desde lo individual del actor, en la subjetividad. Y al mismo tiempo encuentran sus raíces y su sentido en lo social. Porque a lo largo de su trayectoria formativa, han estado en contacto con otros actores y sus experiencias que han influido en la forma de construir la propia.

Los acontecimientos que guiaron la trayectoria formativa de ambas profesoras, en distintos sentidos está plagado de deseos, oportunidades y filias. Esta primera narrativa permite identificar la lógica de integración de las profesoras, sus pertenencias: su herencia personal, sus limitaciones, los afectos que movieron sus acciones y durante la narración es posible señalar un proceso de reflexión que las hace conscientes de sus acciones.

A través de su trayectoria formativa es posible identificar la identidad del actor como un recurso, desde la lógica de estrategia, la idea de identidad no se distingue de la identidad en la lógica de integración, es más bien, la puesta en práctica de ésta (Dubet, 2010). Es decir; las pertenencias del actor se ponen en juego en una relación de competencia y son utilizadas como un recurso para moverse en distintos medios.

Esta idea de competencia desde la perspectiva de Dubet se refiere a extender las posibilidades de acción o de conseguir los fines propuestos a través de los recursos con los que se cuenta. Desde el espacio profesional y laboral las profesoras tienen pertenencias que ponen en juego para la competencia; los años de experiencia, títulos profesionales, su estatus laboral actual y el prestigio que poseen, entre otros. Y en la medida en la que hagan uso de ellas pueden o no ampliar su margen de acción, llevar a cabo algunos de sus deseos o limitarse a las oportunidades que se presentan.

A: Mi trabajo como maestra de niños pequeños fue solo por tres años ya que en el tercero **recibo la invitación** del departamento de educación especial para **integrarme** al cuerpo de asesores del nivel. Para mí esa invitación fue todo **un reto**, que acepté. Dejé mis actividades como docente frente al grupo e inicio un tramo más de mi vida profesional. Este tramo de mi vida profesional **me dio la oportunidad** de integrarme a un equipo de trabajo que **me enriqueció** mucho, asistí a capacitaciones constantes y tuve acceso a materiales educativos que **impactaron** en mi formación de manera importante (3840:4446).

A: **He tomado diferentes cursos, diplomados, talleres** sobre programas y planes de estudio de la educación básica, sobre planificación y evaluación educativa y de manera especial sobre temáticas relacionadas con la educación especial (educación inclusiva, adecuaciones curriculares, aprendizajes en los niños con problema intelectual, motor) (6986:7718).

B: Han pasado casi once años desde que ingresé a la ENEQ. Hoy en día soy docente de la Licenciatura en Educación Especial y de la Maestría en Educación. En este tiempo **he acudido** a un sinnúmero de **cursos y diplomados** ofertados dentro y fuera de la escuela, pues considero que la formación continua es substancial para mejorar la práctica docente. De la misma forma **he participado** en un sinnúmero de **comisiones** al interior de la Institución, actualmente formo parte de la comisión operativa del Programa Institucional de Tutorías (PITA) así como de la **comisión de Arte y Cultura y comisión Electoral** para las próximas elecciones del coordinador de mi Unidad. Asimismo, **soy miembro del Consejo General y del Consejo Académico** (6976:7695).

Los espacios formativos enunciados por las profesoras les proveen recursos simbólicos, cognitivos y sociales; desde las acreditaciones o constancias, el prestigio, las habilidades y conocimientos sobre ciertos temas, incluso las relaciones que puedan llegar a entablar con otros actores dentro y fuera del mismo ámbito educativo. Estos elementos son empleados de maneras distintas por ellas para conseguir ingresar a otros espacios de participación o toma de decisiones, como en el caso de la profesora B quien forma parte de la comisión operativa del Programa Institucional de Tutorías (PITA) o incluso para conseguir mayores oportunidades laborales.

Está claro que durante su proceso formativo las profesoras han llevado distintos procesos socioeducativos en los espacios por los que han transitado, aprenden con otros en forma tácita y natural al participar de las prácticas en las escuelas, en las interacciones cotidianas y en las distintas comunidades de las que forman parte.

A través de las prácticas y del intercambio con otros, el profesorado construye su experiencia, lo cual no se refiere a la simple suma de los años de servicio, sino de la reflexión sobre su actuación, al afrontar obstáculos, corregir errores, tomar decisiones, afrontar riesgos, al poner en juego sus estrategias de mejora que les han dado resultados (Davini, 2015).

### 5.3 Concepciones y creencias sobre lo educativo

Los esquemas subjetivos del actor juegan un papel fundamental en la experiencia social debido a que configuran y dan sentido a sus acciones. Las creencias o supuestos, son retomadas para esta investigación, por algunos autores como las teorías implícitas o conocimientos tácitos Ardonio, 1978, shön, 1992 y otros en (Davini, 2015) En el caso de las profesoras, tienen una importante influencia en su práctica educativa y en los mismos resultados que logran. Las creencias adquiridas a lo largo de la formación, en ocasiones desde las filias o desde la razón, condicionan la forma en la que cada una asume la enseñanza y el aprendizaje.

*A: Mis concepciones sobre aprendizaje inicialmente son **piagetianas**. Desde este lugar recupero la idea de procesos, **estadios**, **conflicto**, conflicto cognitivo, equilibrio, desequilibrio, transformación. **Recupero** también el **papel activo** del sujeto en el proceso de aprendizaje y la importancia de la **interacción sujeto objeto** como fuente de desarrollo (628:977).*

*A: Mis concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y educación se inscriben en planteamientos teóricos de tipo **cognoscitivo** que reconocen al alumno como **sujeto cognoscente**, es decir como un **sujeto capaz de aprender**. Coincido con aquellas teorías que reconocen al aprendizaje un proceso no exento de **conflictos** y de **dudas**, que **no** marcha de manera **lineal**, sino que en el proceso operan reconstrucciones que modifican y transforman las concepciones e ideas sobre las cosas. Tengo claro que para aprender a veces es necesario **reconstruir** (86:624).*

Las creencias están asociadas con una cuestión crítica y reflexiva, desde el momento en el que identifican de manera clara las corrientes teóricas que orientan su práctica educativa y de igual manera en el momento en el que analizan el sistema educativo, en el que juegan un rol importante; como trabajadoras y como actores sociales. Con ello, es posible identificar su capacidad y compromiso con las actividades que realizan y los roles que desempeñan.

En la lógica de subjetivación la identidad puede definirse en términos de compromiso, un compromiso con los modelos culturales que construyen la representación del actor (Dubet, 2010). El actor se vive como algo inacabado, experimenta un deseo que lo lleva a mejorar. En el caso de las profesoras, la actividad reflexiva les permite identificar elementos que consideran necesario trabajar, a partir de su compromiso para desempeñar la docencia.

*A: Claro que siempre hay cosas que uno **puede mejorar**, y por ahora me parece que **debo ser** más puntual en algunas de las nociones que **debo** trabajar con mis alumnos, en la organización de los materiales de apoyo, en la presentación de situaciones que retén a mis estudiantes y **tener** un diálogo cada vez más genuino y productivo (10854:11178).*

*A: Me considero una profesora seria y en ocasiones **quisiera** tener esa chispa de otros profesores para hacer la clase además de productiva “divertida”, pero no creo lograrlo, como dicen “no se me da” [...] **trato** de ser cordial y flexible, pero **me interesa** que la clase mantenga la estructura necesaria para que los propósitos educativos se cumplan, así que **trato** de mantener el orden necesario para que el trabajo marche (10387:10852).*

Esto nos lleva a pensar en un proceso formativo, a partir de la reflexión, desde el momento en el que se identifican y aceptan las propias limitaciones para abrirse a otras posibilidades. Esto favorece la superación de limitaciones y obstáculos, al mismo tiempo que hace visibles los supuestos y las creencias que pueden llevarlas a liberarse de dogmatismos para producir nuevas miradas y reflexiones, nuevas formas de llevar

a cabo su práctica educativa (Anijovich, et. al. 2016). Estos elementos dan indicios de procesos de innovación desde la práctica docente, en el momento que implica hacer las cosas diferentes, buscando resultados antes no alcanzados. Se busca ganar una batalla ante lo rutinario y mecánico que puede ser la práctica educativa vigente. Si bien la innovación no erradica la tradición, si la replantea, la reconfigura y la refresca.

*B: Sí, sí es muy complicado (el trabajo de planeación) a mí **me gustaría** hacerlo de manera más rápida, pero **yo siento** que me tardo mucho, incluso a veces una tarde completa en eso, entonces si **me gustaría** poder hacerlo más rápido, pero todavía lo **pienso mucho**. Creo que no está mal la **reflexión**, si me tardo mucho en diseñarlo, pero bueno es porque estoy **valorando** cual puede ser mejor, buscando por ejemplo en fuentes de información, estrategias didácticas para poder llegar a **lo que quiero** lograr a partir del problema planteado etcétera (7025:7533).*

Los comentarios de las profesoras refieren a la necesidad de realizar una práctica educativa adecuada, se considera que, el compromiso por buscar una mejoría está ligada con los deseos y motivaciones del actor, ya que de acuerdo con Elster (2003) dan sentido a las acciones humanas. Al igual que las filias que pueden formar parte de las motivaciones, son también elementales para configurar las lógicas de acción del actor.

*A: **Me gusta** saber que mi trabajo es **importante** y me gusta pensar que impacta no solo en los aprendizajes profesionales de mis estudiantes, sino que **trasciende** a su vida en otros ámbitos, más allá de los estrictamente de carácter disciplinario o profesional, porque siempre **he pensado** que la relación escuela-vida es de la mayor relevancia y me gusta saber que con mi trabajo puedo **impactar** en su **vida** como ciudadanos, como padres, como hermanos (9197:9647).*

*A: Educar es una tarea de la **mayor trascendencia** tanto social como personal porque con nuestra actividad se impactan vidas humanas y eventualmente se cambian aspectos de la sociedad.*

Los supuestos y creencias de las profesoras no se limitan a las nociones de enseñanza y aprendizaje, estas cuestiones están ligadas directamente con la dimensión pedagógica en la que indiscutiblemente se encuentra inserta su labor. No obstante, no es la única en la que se desenvuelven, las profesoras se encuentran también en una dimensión tanto administrativa como laboral y poseen también creencias al respecto.

*A: Creo que **el sistema educativo** mexicano tiene múltiples fracturas y **necesita** de una operación quirúrgica mayor y esa no se ha dado. La **política educativa** de los últimos gobiernos ha sido poco efectiva a pesar de las notas mediáticas que se dan en la prensa. Hay un problema de presupuesto, de infraestructura material, de organización operativa y **administrativa** efectiva; líneas de mando que se **contraponen**, flujos de información que se ven **entorpecidos**, acuerdos que no prosperan, **negociaciones** opacas, en fin **una manejo político cuestionable** (7053:7600).*

*A: Creo sin embargo que justamente en estos tiempos la **educación** se encuentra **atrapada** en la **vorágine** de **competitividad** y **globalización** que mueve al mundo. Los valores del mercado de alguna manera son los valores que mueven a la educación. Es lamentable (5748:6001).*

*A: Creo que **se pide mucho** a la escuela, pero **se aporta poco**, a pesar de todo lo que se dice en las noticias; las escuelas de tiempo completo son hasta ahora una **promesa**, las clases de inglés están ausentes, las **capacitaciones** a los maestros son de **baja calidad**, los equipamientos de las escuelas son insuficientes, la jornada escolar corta para todo lo que hay que hacer, los maestros algunos en **estados de confort permanentes**, en fin... sistema educativo complicado preocupado por cumplir con las expectativas de la OCDE y del banco mundial (sic), más que con las necesidades del propio país y la expectativas de los niños que asisten a la escuela (7925:8567).*

Estos comentarios hacen referencia a las dimensiones en las que puede explicarse el cambio educativo, desde una cuestión macro, desde las políticas económicas que influyen en lo educativo, hasta las propuestas que se presentan con las reformas y la práctica docente en un nivel micro. Se habla desde la experiencia

social; sus filias, preocupaciones, deseos, desde su formación profesional, sus necesidades. Se señala de manera muy clara las implicaciones políticas en las propuestas de reforma; al hacer notar las condiciones que el Estado debe garantizar para que dichas propuestas sean acogidas por las instituciones escolares y los propios actores implicados.

### 5.3 Cambio educativo- Reforma de papel 2013

Desde el punto de vista de las autoridades educativas que promovieron la Reforma Educativa de 2013, ésta se convirtió en la oportunidad de cambiar la verticalidad en la que se encontraba la educación desde los tiempos de Álvaro Obregón y que en su momento sirvió para darle sentido y orden a la educación en México. Y dados los cambios contextuales e históricos, este modelo ya no sirvió como medio para preparar a las futuras generaciones.

A lo largo de varios años se han llevado a cabo varias reformas en educación básica en México, los cambios sociales han llevado a la educación a adaptarse a las demandas políticas y económicas de la sociedad. Y con ello el profesorado se ha visto en la necesidad de adaptarse a nuevas demandas, nuevas prácticas, nuevas formas de comprender su quehacer en el aula.

Ambas profesoras han atravesado por varias reformas durante sus años de experiencia y reconocen lo que implica el cambio educativo, tienen elementos para señalar las aportaciones que han tenido las anteriores reformas para la formación docente. Reflexionan y critican los elementos que no consideran de apoyo y de utilidad para mejorar la educación.

*A: La reforma **del 93**, presentaba de manera **bastante coherente** un sustento teórico metodológico constructivista [...] que daba cuenta de **aportaciones** relevantes con respecto al manejo didáctico [...] No ha sucedido lo mismo con la reforma **del 2011** y si bien, en lo general **se conservaron** los enfoques y no planteó **cambios sustanciales** con respecto a la del 93, me parece que la introducción del lenguaje de las competencias implícito (sic) ajustes que más que enriquecer al nuevo programa lo **empobrecieron** (1166:1468).*

La Reforma Educativa de 2013 se estructuró en los ejes del modelo educativo 2016; la escuela al centro, el planteamiento curricular, la formación y el desarrollo profesional del docente, inclusión y equidad, y, por último, la gobernanza del sistema educativo. Con el objetivo de lograr la calidad educativa, esta investigación centra la mirada en la formación y el desarrollo profesional del docente, debido a que impacta directamente a la figura del profesorado, desde una dimensión técnica relativa al trabajo en el aula y al mismo tiempo en una dimensión política al incidir en las cuestiones laborales.

En medios de comunicación, sobre todo la televisión y redes sociales se emprendió una campaña contra los movimientos del magisterio, adjudicándoles los bajos resultados obtenidos en pruebas internacionales, además de las afecciones ocasionadas por las marchas y movimientos en exigencia de sus derechos. Derechos que se vieron violentados a partir del uso punitivo que se le dio a la evaluación; tanto para quienes obtuvieron bajos resultados y para quienes se resistieron a presentarla.

“El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial” (Torres, 2000: 4) Debido a que la mayoría de las veces los cambios se proponen de manera vertical, desde organismos externos; cambios que nada tienen que ver con lo que realmente sucede en los centros escolares.

*B: Por lo general los maestros nos mostramos **desconfiados** ante las reformas y considero que uno de los motivos se debe a que éstas no parten de las **necesidades reales** que los profesores experimentan de manera cotidiana en las aulas y si bien la propuesta curricular diseñada en el marco de esta reforma manifiesta que el proceso de su construcción fue **“altamente participativo e incluyente”** una buena parte de los maestros la experimentaban como una **imposición**, de manera personal **yo no sentí que participaba**, sólo que se me informaba en qué consistía dicha reforma y como permeaba en cada uno de los cursos (3351:3954).*

Uno de los puntos de la reforma que más causó controversia, fue el proceso de evaluación docente, ya que impactó directamente a la figura del profesorado y sus condiciones de trabajo. Se crearon los exámenes de oposición para el ingreso al SPD

y con ello asegurar la idoneidad de los nuevos profesores y profesoras, y, que quienes estuvieran frente a grupo fueran los mejores docentes.

De acuerdo al modelo educativo, los profesores y profesoras que desearan ser parte del servicio debían presentar una evaluación diagnóstica al término de su primer año, la cual debía proporcionarles retroalimentación útil para su desarrollo profesional. Y de manera más general, todos los docentes debían presentar periódicamente una evaluación de su desempeño con el fin de fortalecer y actualizar su desarrollo profesional. Se señaló con énfasis que la evaluación docente en ningún momento se podía considerar como punitiva. Por el contrario, les aportaría información que resultara valiosa para mejorar su trabajo, estas ideas distan mucho de las que poseen las profesoras respecto a la misma evaluación, y que ha sido posible identificar tanto en las narrativas como en la entrevista.

*A: Con respecto a los **instrumentos de medición** (que no necesariamente de evaluación) no han sido puestos en cuestionamiento, tampoco los sistemas de formación profesional, tampoco se dijo mayor cosa sobre los programas [...] Los resultados han sido **mediatizados** por los **poderes fácticos** que sirven al Estado y más que usarles como elementos para construcción de nuevas formas de diseñar el proyecto educativo han sido usados para **castigar a los docentes** (2924:3468).*

*B: Estoy convencida que la reforma de Peña Nieto pasará a la historia como un ejemplo de **burocratización y autoritarismo** en pos de **intereses empresariales**, pues la manera en que ha venido operando se ha caracterizado por su discurso de **odio** en contra del magisterio e infundir el **miedo** a través de **amenazas** como el cese si no presentan una evaluación que ha sido reiteradamente cuestionada, tanto en su **diseño** como en la validez de lo que **pretende evaluar** (5014:5467).*

De acuerdo con Ezpeleta (2004) la nueva cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas, nada despreciable como meta, se burocratiza y trivializa en los proyectos debido a la urgencia por resolver transformaciones culturales con formas burocráticas, impactando con ello al profesorado en las distintas dimensiones en que se mueven, al ser parte de los centros escolares. La escuela desde su representación

social es el lugar en donde se educa y como tal se convierte en una organización pedagógica.

Al mismo tiempo, la escuela se convierte en una organización administrativa para poder operar y proporcionar las bases materiales para su funcionamiento. Y como parte de lo administrativo, la escuela se convierte también en una organización laboral en la que se integra el profesorado y demás personal según las normas, jerarquías y competencias que definen dicho espacio de trabajo y por las cuales reciben un salario.

Desde esta perspectiva los profesores y profesoras se constituyen en la doble condición de profesionales y asalariados. Ambas dimensiones operan simultáneamente y desde la experiencia social es posible diferenciarlas a partir de las lógicas de integración y de estrategia que propone Dubet.

La forma en que se apropian, construyen y reconstruyen su práctica y sus creencias con respecto a los cambios que se proponen, dependen, en gran medida de las dimensiones en las que se encuentran y las lógicas de la acción que dan sustento a dichas dimensiones. La experiencia más reciente de reforma educativa ha trastocado la vida del profesorado en distintas dimensiones, unas más que otras. Pues, aunque en el discurso se busca mejorar la calidad de la educación poco se ha hablado sobre formación continua para profesores y profesoras, la tutoría como ejemplo de ello.

Mientras que la evaluación se ve como el único medio para llegar a la calidad educativa y, por lo cual las profesoras muestran cierta resistencia, no a la evaluación en sí misma, sino a lo que se pretende con ella. Pues con los resultados de la evaluación se trastocan sus derechos laborales obtenidos en diversas luchas a lo largo de los años (Del Castillo, 2017). Existe crítica y rechazo a los instrumentos que componen la evaluación del SPD: informe de responsabilidades, planeación argumentada y el examen de oposición, pues los reconocen como una imposición.

*B: Los **problemas técnicos** de la evaluación de desempeño son reiteradamente evidenciados, además habría que preguntarse si un **examen mide desempeños o conocimientos**, que (sic) conocimientos son los que se miden y por qué, así como mayor transparencia en la elaboración de los reactivos. Una petición de los maestros en la redacción de los mismos radica en su **contextualización**, no obstante, el intento no deja de ser una simulación (5469:5892).*

*B: Los instrumentos que integran la evaluación; informe de responsabilidades y planeación argumentada son **intentos vanos** de poder valorar el quehacer docente. En primer término, los apartados que debe contener el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales no ocultan su **intención de vigilar y controlar** el quehacer cotidiano de los maestros, clara muestra de la **desconfianza** y percepción que el Estado Mexicano posee de los maestros (5894:6365).*

*B: Fijate que ahora que fue lo de los **compañeros cesados**, de los maestros, pues es difícil porque sabes que son buenos maestros, te das cuenta que son maestros que están constantemente en actualización que siempre dan de sí lo mejor, que han sido incluso tutores de la escuela normal, siempre muy participativos, muy críticos y ahora verlos sin trabajo pues es difícil. Ellos fueron los profesores que **despidieron** aquí en Querétaro **por negarse a presentar la evaluación** (21944:22410).*

La actividad crítica desde la sociología de la experiencia surge del juego que existe entre las tres lógicas de acción que sirven de referencia a esta tesis. El actor se desenvuelve en determinado espacio con los recursos que posee, y dicho espacio le demanda cumplir con algo, y éste por alguna razón no desea hacerlo o no puede hacerlo, experimenta una tensión entre las lógicas que lo configuran: entre ser, querer y poder. Debido a las intenciones punitivas que señalan en los instrumentos de evaluación las profesoras muestran resistencia y rechazo hacia ella.

Esta crítica a los lineamientos de la evaluación docente, se da como resultado de un proceso de reflexión a partir de sus experiencias en los centros escolares en los que han participado, y sus distintos trayectos formativos. Señalan la importancia de los procesos de evaluación, la forma en la que proceden y el uso que se les da como parte de la reforma.

*A: La evaluación es **inherente** a toda actividad. No puede darse cuenta de la misma si no se hace una valoración de los logros y se toman decisiones con base en resultados. De manera que sí, los proyectos educativos **deben ser evaluados** y por supuesto también **la función de los docentes**. Me parece que el **problema** de la educación, **no***

**es la evaluación**, sino los instrumentos y el **uso político** que se hace de los resultados (2284:2919).

La confrontación que se ha dado entre los docentes, las autoridades educativas y las instituciones encargadas de configurar la reforma durante los meses posteriores a su promulgación, generó una ola de desprestigio en los medios de comunicación en contra del profesorado, debido a la resistencia que presentaron para ser evaluados.

Con las constantes reformas educativas de los últimos tiempos se ha afirmado la necesidad de una preparación docente amplia y profunda para forjar el "nuevo educador" y el "nuevo rol docente" requerido para llevar adelante el cambio educativo que se propone. No obstante, el docente de este fin-inicio de milenio, forjado al calor de varias décadas de políticas y reformas educativas, es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo XX, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada (Torres, 2000).

*A: Yo percibo que la profesión docente está siendo **subvalorada** y actualmente goza de **poco prestigio social**. Al docente, especialmente el del nivel básico se le ve como un profesional **poco competitivo** con **déficits en su formación** y **responsable de las bajas calificaciones** que los estudiantes mexicanos han tenido en las pruebas de rendimiento escolar, tanto nacionales como internacionales. Me parece una **percepción mediatizada** en buena medida por los **líderes de opinión** vinculados al Estado (3563:4059).*

*B: **Este proceso de reforma ha sido violento** pues además de **sangrienta** y **represiva**, ha contribuido en enorme medida a la **precarización laboral** del magisterio y el **despojo de sus derechos**, ha desconocido la historia de la propia profesión, así como debilita a las Escuelas Normales al considerarlas "**monopolios**" en la formación de docentes y considerar que "**cualquiera puede ser maestro** (6939:7329).*

Poco o nada se hizo con la más reciente reforma educativa para abordar el tema de la formación docente como medio para mejorar la calidad en la educación, la tutoría se presentó como el elemento que acompañaría a la evaluación con el fin de apoyar en este propósito. El seminario como se explicó en el capítulo anterior, fue una

propuesta de innovación para trabajar este tema, ésta se denomina “de innovación” por qué se refiere a una intervención que tiene lugar abajo, a nivel micro, en un espacio determinado y que tiene una relación estrecha con la reforma; esta última como propuesta política y económica desde arriba en un nivel macro (Torres, 2004). Tal propuesta, aunque permitió llevar a la reflexión a algunos de los profesores y profesoras que participaron en este espacio, poco hizo con respecto al tema de la tutoría.

*B: El Seminario de “Capacitación para la formación de tutores docentes” [...] me permitió **cuestionar mi práctica**, ya que me brindó elementos para objetivarla y con ello plantearme preguntas sobre la particular interpretación del currículum y lo que hago para que mis alumnos aprendan, [...] considero que **faltó más tiempo** para ahondar en lo tocante a la retroalimentación, pues la manera en que se abordó fue **apresurada** (9459:9910).*

*B: La evaluación tiene que ver con esa parte del **control**, porque además solo se le evalúa a él, no se evalúa la lo demás componentes del sistema educativo, únicamente a la figura del docente, y además se evalúa **¿para qué?**, osea (sic) los evalúas ni siquiera para brindarles los apoyos, porque en la práctica no están llegando esos apoyos a partir de las necesidades compartidas de los maestros. Entonces, pues más bien se evalúa llegar a las tres evaluaciones fallidas y pues **despedirnos**. No hubo como tal una **intención formativa** en la evaluación (18448:19000).*

Cambiar muchas cosas sustantivas al mismo tiempo y aceleradamente hace que caminen en direcciones opuestas, varios autores han trabajado las cuestiones del cambio educativo porque creen que es posible y necesario. Lo que se impugna son los métodos técnico burocráticos que reiteradamente se han empeñado en desconocer, por un lado, los procesos de aprendizaje individuales y colectivos de los profesores y profesoras implicados en esta tarea y, por el otro que tales aprendizajes necesitan de condiciones institucionales que los sustenten (Torres, 2004).

Las reformas expresan urgencia en la resolución rápida de la implementación que, regida por ritmos políticos o condiciones de financiamiento, “no deja tiempo” para

consolidar sus componentes. A ello sigue la determinación rígida de plazos o etapas, con escasa o ninguna atención a los ritmos escolares que se justifican en la necesidad de evaluar, medir y encontrar resultados preferentemente positivos en aspectos de compleja constitución como el aprendizaje, a poco de echar andar las innovaciones. En donde, además, poco se da el espacio para ahondar en otros temas que también forman parte del quehacer del profesorado (Ezpeleta, 2004).

*A: No me gustó (pero comprendo perfectamente los objetivos del curso) que la problemática de la enseñanza se centrará exclusivamente en lo didáctico (objetivo) porque pienso que la enseñanza contiene **elementos subjetivos** tanto de parte de los **docentes** como de los **estudiantes** que merecen tener un lugar especial, ¿Cuántas veces debemos dejar a un lado el contenido para atender un asunto afectivo que preocupa y que es fundamental para generar un vínculo con el alumno?... Tampoco me parece que toda la enseñanza (aún la oficial) deba poner los programas de la SEP, como el **único documento** orientado[r] del trabajo docente. El profesor me parece que debe colocarse en un lugar desde el cual también pueda **recrear darle significado y cuestionar lo que el mismo establece** y en ese sentido tomar y dejar lo que considere que no va con el momento y condición de los estudiantes. De hecho, me parece que siempre así operamos los docentes; un **currículum formal**, un **currículum real**. **Ambos entretreídos** (11145:12151).*

En la experiencia de estas profesoras, el análisis y la reflexión que realizan de las propuestas de cambio implícitas en las propuestas de innovación y reformas, en gran medida están filtradas por intereses personales. Esto las hace colocarse frente a la reforma y a la enseñanza de una forma específica. Toman sus recursos, los usan de tal manera que la forma en la que se viven, muchas veces se da desde la preocupación, por ejemplo, por los afectos, y no por concluir un programa. Esto entra en tensión con las demandas de la evaluación del servicio profesional, pero también con los requerimientos de trabajo en el marco de la reforma.

Desde la sociología de la experiencia es posible señalar que las profesoras asumen las propuestas de cambio a partir de las lógicas de acción que llevan a cabo

en las distintas dimensiones escolares en las que se mueven. Desde la escuela como organización pedagógica, administrativa y laboral.

La lógica de subjetivación está presente cuando, no importa cómo, pero lo normativo, los requerimientos de la reforma pasan a segundo término y se atiende aquello que, desde las creencias y deseos de las profesoras, es más importante; el asunto afectivo. También tiene que ver con sus filias y su propia vivencia personal en términos de los profesores y profesoras que marcaron o dejaron huella, aquellos que no solo enseñaban si no que incluían lo humano en el acto formal.

#### **5.4. El sentir docente frente a la reforma educativa**

*Reforma educativa es: Vigilancia, privatización y desprecio (15948:16007).*

La reforma educativa de 2013 como se ha podido advertir, ha movido varias fibras sensibles de la vida del profesorado en un sentido amplio; desde la parte laboral, formativa, social y emocional. Las filias que son parte de las lógicas de acción del actor salen a la luz en distintos momentos, se han identificado palabras clave en las reflexiones del profesorado tanto en los comentarios de retroalimentación como en las narrativas, que señalan en su mayoría el sentir docente frente a la situación educativa y la experiencia reciente de reforma.

Es posible advertir una serie de sentimientos negativos en torno a este tema, lo que lleva a asumir una postura de rechazo frente a lo que se pretende transformar. Las profesoras no identifican nada que les dé seguridad, ningún elemento que pueda otorgarles una filiación emocional, ni siquiera cognitiva. Impera un sentimiento de incertidumbre, de exigencia, de pérdida, se sienten constantemente en el banquillo de los acusados, perciben al oficio docente subvalorado y carente de todo prestigio social.

Para hacer una síntesis y comprender estos elementos emocionales, se retoman algunas de las reflexiones de Torres (2000) sobre el tema del malestar docente con respecto al tema de las reformas. El Estado aparece como la figura que amenaza y violenta sus derechos laborales al exigirles presentar la evaluación.

### Sentir docente frente a la Reforma Educativa de 2013

Incertidumbre	<p>Cada reforma se presenta como mejor a la anterior y pretende empezar de cero; los cambios se introducen sin explicación suficiente e incluso sin información previa. Los docentes perciben que los cambios implican reestructuraciones mayores (términos del contrato laboral, organización escolar, traslados, otros horarios u horarios extendidos, etc.</p>	<p><i>B: Revisando las leyes secundarias, es que no hay nada que hable acerca de cuestiones pedagógicas, didácticas. Creo que el modelo educativo es lo único que nos ha llegado en ese sentido llegó muy tarde, ya estamos a finales de sexenio y se va a aplicar ya cuando termine. Entonces también <b>su futuro es incierto</b> creo que las intenciones iniciales de la reforma más bien tienen que ver <b>controlar al magisterio</b> básicamente (17936:18446).</i></p>
Exigencia	<p>Cada cambio viene con nuevas demandas y exigencias para los docentes: nuevas tareas, perfiles, competencias, nuevos requisitos (de capacitación, créditos, títulos, etc.) que deben cumplirse "para no quedar afuera de la reforma" y, por último, del cargo.</p>	<p><i>A: Creo que <b>se pide mucho</b> a la escuela, pero <b>se aporta poco</b>, a pesar de todo lo que se dice en las noticias; las escuelas de tiempo completo son hasta ahora una <b>promesa</b>, las clases de <b>inglés</b> están ausentes, las <b>capacitaciones</b> a los maestros son de <b>baja calidad</b>, los equipamientos de las escuelas son insuficientes, la jornada escolar corta para todo lo que hay que hacer (7925:8567).</i></p> <p><i>B: La evaluación tiene que ver con esa parte del <b>control</b>, porque además solo se le evalúa a él, no se evalúa la lo demás componentes del sistema educativo, únicamente a la figura del docente, y además se evalúa <b>¿para qué?</b>, o sea los evalúan ni siquiera para brindarles los apoyos, porque en la práctica no están llegando esos apoyos a partir de las necesidades compartidas de los maestros (18448:19000).</i></p>
Pérdida	<p>El sentimiento de pérdida se refiere no únicamente al plano salarial: los docentes sienten que han perdido autonomía profesional, estabilidad, derechos laborales, reconocimiento social, especificidad de su tarea y seguridad en su saber (pérdida de valoración de lo pedagógico frente a lo administrativo. Creciente diversificación y</p>	<p><i>B: pues mi hermano que tuvo la oportunidad de hablar con algunos de los maestros cesados y pues es que significa <b>rehacer tu proyecto de vida</b>, como maestro no te puedes dedicar a otra cosa, en el sentido de que no te puedes ir a una empresa ¿no? A trabajar como si lo podría hacer alguien con otra profesión, Entonces pues uno dice y es lo que más me acuerdo de esa experiencia. Lo que más me pesa es que en mi pueblo yo <b>era</b></i></p>

jerarquización de la tarea docente entre una proliferación de especialistas, consultores, asesores, técnicos, etc.

Los docentes se sienten en el banquillo de los acusados, señalados como los responsables tanto de los problemas como de las soluciones a la educación. La sensación de asedio se inicia con los alumnos, y se extiende a los padres de familia, la comunidad, el Estado, la sociedad en general.

**reconocido** como el maestro y ahora que soy, ahora como me van a decir. Básicamente es la identidad del profesor, el rol que ya asumes como parte de tu forma de vida, tu proyecto de vida (22414:23093).

A: Yo percibo que la profesión docente está siendo **subvalorada** y actualmente goza de **poco prestigio social**. Al docente, especialmente el del nivel básico se le ve como un profesional **poco competitivo** con **déficits en su formación** y **responsable de las bajas calificaciones** (3563:4059).

B: Tengo la oportunidad de intercambiar impresiones con docentes en ejercicio, docentes en servicio tanto con maestros que se están formando, en este trayecto de formación inicial, también participé en el movimiento magisterial de bases de Querétaro, entonces pues he escuchado bien a los maestros que han sido cesados y, eh, no realmente creo que no, creo que hay un **desprecio total** al magisterio, el estado como que ha endurecido su discurso aún más, hay una percepción, si no bien no es generalizada, si hay una percepción social donde el magisterio ha caído en el **desprestigio**, entonces creo que todos estos ingredientes están teniendo un impacto negativo en el docente, en el sentido de que se sienten muchos de ellos **frustrados, estresados, amenazados** constantemente, muchos de ellos tienen miedo, se sienten pues **perseguidos, acosados, vigilados** (13129:13976).

B: Pues mira con la cuestión de las reformas actuales, creo que si bien todo ha sido como escalonado para llegar a la reforma actual. Creo que lo que me **molesta** más es que si ha sido **impuesta con violencia** que incluso, ha habido compañeros, bueno maestros que han sido **asesinados**

ahí esta Nochixtlán<sup>4</sup> que es el gran ejemplo. Entonces yo creo que es algo muy **sensible** porque no solo **atenta** contra sus **derechos laborales** de los maestros, sino de sus **derechos humanos**; como es la vida. (21451:21942).

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia con base en las narrativas pedagógicas realizadas para la investigación “La experiencia social de profesores en el marco de la reforma educativa de 2013”.

*B: La reforma, pues no es personal porque lo compartimos lo que creemos acerca de la reforma, pero si, es un tema que afectivamente **mueve muchas** cosas, pues este quise exteriorizar algo que está aquí, ¿no? entonces si es complicado en ese sentido. Que pones o expresas algo que a veces lo sientes **tan íntimo**, una **indignación** que, aunque la compartes con los docentes, creo que ponerlo por escrito lo sitúa en otro nivel (20909:21421).*

Este sentir que se expresa en los escritos de las profesoras señala varios elementos tanto en una dimensión técnica y como en el aspecto político de la reforma educativa. Cuando se piensa al profesorado en su condición de trabajadores, es posible advertir que una experiencia de cambio los enfrenta cotidianamente a una combinación de regulaciones y exigencias en dimensiones distintas.

Con la progresiva masificación y burocratización del sistema educativo el control sobre el trabajo docente se fue consolidando en las dimensiones administrativas y laboral, y no en la dimensión profesional o pedagógica (Ezpeleta, 2004). Por esta razón la valoración o las posturas que los profesores y profesoras asumen frente a las propuestas de cambio no dependen exclusivamente de la aceptación intelectual o de las posibles ventajas aplicadas a su práctica educativa.

---

<sup>4</sup> La mañana del 19 de junio de 2016 se dio en Nochixtlán, uno de los ataques más terribles de las fuerzas armadas en contra maestros y la población local de este pueblo. Con alevosía; las policías locales, federal y la gendarmería tomaron por asalto el pueblo de Oaxaca. No hubo enfrentamientos, maestros y población no tenían armas y nada impidió los centenares de balazos por aire y tierra (Aguilar, 2018).

El desalojo de del 19 de junio de 2016 en la carretera México-Oaxaca no fue solo un desalojo de maestros que habían mantenido un plantón por más de dos semanas como parte de las acciones sociales contra la Reforma Educativa, fue también un acto de barbarie e imposición. “Ese día la población federal y la estatal tenían la orden de darnos una lección al magisterio y al pueblo (Aguilar, 2018).

Se trata más bien de una estimación situada, donde cuentan el esfuerzo y los costos personales referidos a los parámetros administrativos y laborales que regulan su trabajo. Si situamos estos elementos en las lógicas de acción de Dubet, es posible señalar que las exigencias de la reforma educativa, tanto la dimensión técnica como política ponen en tensión constante al profesorado.

La lógica de integración en términos de identidad; con sus saberes, su trayectoria formativa, creencias, sus preocupaciones en cuanto a lo educativo, sus filias, parecen no ser suficientes al momento de querer ingresar y permanecer en el Servicio Profesional Docente. Existe una tensión constante entre el actor y el sistema, desde la lógica de subjetivación el actor se representa como un sujeto crítico confrontado a un sistema de producción y dominación (Dubet, 2010).

El profesorado se ve en la necesidad de adaptarse a las nuevas exigencias; nuevos perfiles, nuevas competencias, nuevos requisitos, de entrar a la dinámica de los espacios de formación que fungen como elementos para legitimar una reforma, para no quedar fuera de ella o del Servicio Profesional Docente.

## Capítulo 6. Conclusiones: De las posibilidades de cambio educativo

### 6.1 Introducción

Pensar en el profesorado, de manera casi instantánea nos hace pensar en el actor que se encuentre frente a grupo, que prepara e imparte sus clases, evalúa y que realiza un sinnúmero de actividades relacionadas con la escuela. Difícil es imaginar a los profesores y profesoras en un rol diferente; como alumno, como hijo, hija, como padre o madre de familia, como trabajador, como un actor con su propia historia de deseos y limitaciones. En el seminario fue posible conocerlo en el rol de alumno, lo que significó reconocerse como aprendiz; fue complejo porque implicó movilizar sus conocimientos, sus saberes y creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje e incluso la disciplina o especialidad en la que se desenvuelven.

Estos elementos jugaron un papel importante al momento de enfrentar una nueva propuesta para mirar la práctica docente a partir de la clínica didáctica. Para algunos de los profesores y profesoras representó la oportunidad de mejora y de cambio, para otros por su participación e implicación en las actividades fue solo el cumplimiento de un mandato institucional. Es posible afirmar que el compromiso que cada uno de ellos presentó está implícito en los elementos que juegan a favor o en contra de los procesos de cambio educativo, no solo desde una perspectiva política, sino desde la búsqueda personal de transformación, de mejorar la formación profesional.

Todo este cúmulo de ideas, encierran en el interior a la experiencia social, una combinación de lógicas de acción que el profesorado pone en juego en determinado momento, en este caso; en un espacio de formación continua. A través de las narrativas ha sido posible conocer a la figura del profesorado en distintos roles, sus deseos, su recorrido por el ámbito educativo y el compromiso que han adquirido para buscar mejorar su práctica educativa. Este ejercicio de escritura hizo posible identificar elementos de la subjetividad del profesorado en una dimensión más profunda. No ha sido un trabajo fácil, pues para las profesoras que participaron en este trabajo de investigación, la descripción de su paso por el ámbito educativo les ha significado un gran reto, desde distintas perspectivas. Un tema en el que nos parece importante detenernos en estas reflexiones finales.

Se ha identificado un caudal de saberes que se ha formado en los profesores y profesoras a través de la experiencia. Sin embargo, durante los procesos de reforma, estos saberes quedan fuera de lo valioso que se busca en la figura docente. Esos saberes que se producen al enseñar se trata muchas veces de un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y secretos generalmente implícitos o difíciles de formalizar o verbalizar (Alliaud, 2017). Lo que puede dificultar incluso, que los profesores identifiquen sus propios saberes, pues no son capaces de conceptualizarlos de manera teórica.

El saber generado a partir de la experiencia suele quedar fuera de los procesos formativos formales, debido a que no puede enseñarse, ni aprenderse; es asociada con la acumulación de años y situaciones vividas. El desafío formativo, es entonces, capitalizar las experiencias vividas y en transformarlas en un saber, susceptible de ser aprovechado, continuado por otros. Saberes que se producen en situación para resolver situaciones problemáticas concretas, cuya autoría corresponde a los profesores y profesoras (Anijovich, et. al. 2016).

Son estos saberes en los cuales la improvisación, la determinación, la creatividad, la intuición desempeñan un papel determinante en el proceso de su producción, los que parecen, más potentes para afrontar las situaciones complejas a las que se exponen en el ámbito escolar. Cabe destacar que la construcción de la propia experiencia práctica no alcanza, por más rica que ésta sea. Por un lado, la evolución del conocimiento es constante y requiere de formación continua, es preciso formarse en modelos conceptuales que permitan ampliar la gama de decisiones que pueden tomarse, a la par del conocimiento experiencial que ya se tiene.

Los programas de formación continua deben de tomar en cuenta tanto la subjetividad del profesorado, como las condiciones del contexto en el que laboran, pues de más está señalar que nuestro país tiene una diversidad de contextos. Así como de tomar en cuenta los tiempos y espacios para los procesos cognitivos que se desean desatar a partir de los contenidos a abordar, de tal manera que se puedan propiciar procesos reflexivos en torno a la práctica del profesorado a partir de poner en común los desafíos que enfrentan, las formas en que los resuelven, y cómo se sienten ante ello.

## **6.2 La necesidad de cambiar**

Se habla constantemente de mejorar o de cambiar, lo que se relaciona evidentemente con el cambio educativo, la educación en nuestro país requiere cambios profundos e integrales, no meros retoques, o disfraces de lo que ya existe. No obstante, se reconoce la complejidad de lo que implica, una cosa es proponerse cambiar la educación y otra cosa es lograrlo.

Por las experiencias de cambio educativo en Europa, América Latina, incluso en México, se sabe que pensar y conducir una estrategia de cambio requiere no únicamente información y saber experto sino criterio y sentido común<sup>5</sup>, y no sólo repensar el modelo educativo tradicional sino el modelo tradicional de política educativa para el cambio educativo. Esto implica aceptar la necesidad del aprendizaje y la reflexión en torno a las creencias y concepciones sobre el quehacer educativo, no únicamente entre los docentes, que es para quienes se reconocen usualmente estas necesidades, sino entre los propios reformadores (Torres, 2000). Esto además de generar las condiciones propicias para el cambio, pues no solo se trata de que los profesores y profesoras identifiquen los beneficios de las propuestas para mejorar su práctica educativa, sino de que las propuestas también tomen en cuenta la dimensión laboral y administrativa en la que se desenvuelven.

Tanto para propiciar los tiempos, los espacios, los incentivos que implica un proceso de formación que propone cambios, como para fortalecer la figura y la participación del profesorado en dichos procesos. Ha sido posible identificar algunas de las limitaciones a las que se enfrentan ante a las propuestas de innovación derivadas de la reforma, la experiencia del seminario de formación de tutores, por ejemplo. No se cuentan con los tiempos, los espacios y los permisos específicos para la propia formación docente, de la misma manera que dentro de la jornada laboral no se cuenta con los tiempos para dedicar espacio a la reflexión. En términos objetivos y subjetivos, están atiborrados de faenas administrativas y docentes.

---

<sup>5</sup> Sentido común desde la perspectiva de Karl Popper, en donde este conocimiento sirve como punto de partida por muy vagos que estos sean, no de una manera dogmática sino crítica, para orientar la reflexión hacia un conocimiento más acabado (González de Luna, 2004).

El profesorado goza paradójicamente, de gran visibilidad e invisibilidad en el discurso y el accionar de las reformas. Por un lado, aparecen en el centro de los obstáculos y el conflicto; impidiendo la ejecución de la reforma, frenando la calidad, al negarse a presentar evaluaciones y realizando marchas públicas. Por otro lado, están ausentes o son poco visibles en el terreno de la consulta y la negociación; las propuestas sobre el qué hacer con la escuela, con la educación, con la reforma, con la formación, capacitación docente, vienen completamente desde arriba (Torres, 2000).

La Reforma Educativa de 2013 se caracterizó por adjudicar a la figura del profesorado, todos los aspectos negativos del sistema educativo, le hizo completamente a un lado en cuanto a la consulta del modelo educativo y de la evaluación en sí misma. Las reflexiones inmersas en los escritos de los profesores y profesoras reflejan mucho de lo valioso que tienen que decir. Pero que poco se valora al momento de proponer cambios, sobre todo si se dan de manera tan apresurada.

Hasta hace algunos meses, al finalizar el sexenio de Enrique Peña Nieto seguía existiendo la incertidumbre y el desconocimiento de la operación de la Reforma Educativa, pues como señaló una de las profesoras en las narrativas, el modelo educativo les llegó tarde; en 2016. Y tomando en cuenta las múltiples actividades que implica la profesión docente, fue poco el tiempo en el que se pretendía que el profesorado se apropiara de los elementos de dicha reforma.

No había sido posible lograr una identificación cognitiva ni emocional, cuando ya existía la posibilidad de otra propuesta de reforma a partir del cambio de poderes en el Estado. Con el gobierno federal en turno, la educación en México se enfrenta aparentemente a otra propuesta de cambio; en el discurso se habla de trabajar por una educación de excelencia entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Para lo cual el INEE dejará de existir para dar paso al Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación. Se pretende que la evaluación docente deje de cumplir una función punitiva y cumpla una función diagnóstica y de retroalimentación para la mejora del desempeño profesional del profesorado y del sistema en general. Habrá que ver en lo operativo como se va dando

esta propuesta, pues como señalaron en las narrativas, poco se ha hecho al respecto de la formación docente.

Este tema protagoniza los debates y propuestas acerca de la mejora de los sistemas educativos, se señala que el accionar del profesorado; lo que hace y también lo que no hace, parece decisivo en lo que acontece y se produce en las escuelas (Alliaud, 2017). No obstante, este protagonismo otorgado a la formación docente aparece frecuentemente opacado al momento de plasmar políticas educativas en prácticas formativas que produzcan efectos en el sistema escolar, lo que nos lleva a pensar nuevamente en la evaluación docente y en el tema de tutorías.

Si bien es cierto que las políticas educativas relacionadas a la profesionalización docente deben ser prioritarias, no puede considerarse como una única forma de avanzar en materia educativa, es posible asegurar que una reforma que no atienda distintos frentes de manera simultánea “corre el riesgo de evadir la complejidad estructural que caracteriza a los sistemas educativos” (Alliaud, 2017: 3).

En el mismo sentido de la formación docente es urgente repensarla en términos de un proceso continuo de aprendizaje y no como en ocasiones se cree, un proceso que se da un único tiempo y espacio, una formación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento que nos convoque a saber y poder hacerlo; que nos acompañe, que nos conduzca, que nos enseñe a enseñar. Con las particularidades de nuestro contexto cambiante, con sus dificultades, pero también con los caminos que se nos abren para crear, experimentar, innovar a medida que realizamos y nos realizamos en nuestro oficio (Alliaud, 2017).

### 6.3 Una apuesta hacia el cambio

Un maestro invade, irrumpe, puede arrasarse con el fin de limpiar y reconstruir.

George Steiner

“La enseñanza puede considerarse como un oficio, no el único, cuyo centro de atención está en las almas de otros. La transformación de las personas en algo distinto a lo que eran es su destino” (Alliaud, 2017: 1). A partir de las ideas de la autora es posible pensar en la figura del profesorado como sinónimo de cambio, como un actor cuyo trabajo consiste en producir transformaciones en quienes enseña; y en este sentido, él se vuelve también objeto de transformación, al experimentar en su práctica cotidiana posibilidades de mejora.

Y nos conduce a reconocer nuestra responsabilidad como educadores y docentes frente a grupo, con respecto a nuestra propia formación, y la mejora de nuestra práctica educativa. Lo que demanda pensar y reflexionar; acciones que implican detenerse a mirarnos, a reconocer nuestros alcances, nuestras limitaciones, nuestros deseos. Acciones que muchas veces no estamos dispuestos a hacer, porque nos demanda; compromiso, tiempo y esfuerzo.

*A: Sería ingenuo no reconocer la **responsabilidad** propia que los docentes tenemos en el asunto; las formas poco cuidadas (en momentos bastante frontales) en las que los docentes han hecho defensa de derechos laborales adquiridos confundidos con interés de grupo creados que ciertamente ahora ya no convienen; **falta de cuidado** de la propia formación, los conflictos al interior del propio gremio, y un cierto **estado de confort** que hoy tiene consecuencias (4062:4539).*

*A: Creo que la docencia es una profesión de la mayor relevancia. Es importante que los docentes **aceptemos el desafío** que representa educar en los tiempos actuales. Si alguna vez se ha permanecido en un **estado de confort**, es necesario que aceptemos que se educa para la vida, no para que los estudiantes pasen exámenes o respondan a pruebas hechas a modo, se trata de entender que la educación tiene*

*la **responsabilidad** de educar para que los seres nos superemos como humanidad, se trata de **educar para la vida** en comunidad, para la vida ciudadana (5633:6313).*

Es necesario asumir una postura crítica frente a nuestra formación y comprometernos con hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlo de ese modo Sennett en (Alliaud, 2017). A través de las prácticas y del intercambio con otros, como educadores vamos construyendo nuestra experiencia, que no se trata de una sumatoria de años en servicio, sino una actuación reflexiva, que nos permita admitir y corregir errores, tomar decisiones, afrontar riesgos, imaginar otras posibilidades, apostar por una formación constante y recuperar estrategias que han dado buenos resultados al ampliar nuestros márgenes de acción. Porque un docente que sepa hacer resulta útil, pero que pueda pensar y reflexionar sobre lo que hace con juicio propio es mucho mejor y tiene efectos de largo plazo Dewey en (Davini, 2015).

Si miramos a la experiencia con este sentido formador y transformador, ésta puede alcanzar diferentes grados de formalización, desde los diálogos entre profesores y profesoras, a las narraciones pedagógicas para apreciar a la experiencia de una manera más metódica y ordenada. En este sentido se señala a la escritura como una herramienta intelectual que permite la experiencia, desde los inicios de la formación, los deseos y oportunidades que han dado rumbo a nuestro camino en la educación, nuestro proceso de formación profesional, las creencias, deseos y limitaciones que nos han configurado como los educadores que somos.

Este trabajo de narrativas representa la posibilidad de llegar a otros docentes y compartir sus puntos de vista, aprendizajes, limitaciones, buenas prácticas, lecciones aprendidas, incluso procesos de innovación desde la práctica educativa cotidiana. Porque no solo se trata de contar lo vivido, sino que, a través de la escritura, la reflexión pueda realizarse con posterioridad en grupos de tutoría, por ejemplo, para intercambiar saberes y experiencias y así revisar la propia práctica desde una perspectiva más profunda y sistematizada, que les permitan producir conceptualizaciones a partir de sus situaciones.

Vivimos en una época que está en constante movimiento, y que cambia con una velocidad sorprendente, por lo que detenernos a mirar, y reflexionar sobre nuestro actuar resulta casi una afrenta contra el sistema, pero al mismo tiempo representa la posibilidad de innovar, de hacer las cosas distintas buscando resultados diferentes.

La escritura tiene este enorme potencial, no sólo como forma de divulgar el saber del profesorado, sino como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla. Lo que los profesores y profesoras nos presentan es el registro de su experiencia, el resultado de un ejercicio reflexivo en el que la escritura actúa como elemento mediador (Peña, 2007).

Se propone que los espacios de formación continua retomen los saberes que han construido los profesores y profesoras en su experiencia, que muestren sus logros, sus alcances, sus producciones escritas. Este ejercicio hará posible fortalecer una identidad que en el contexto actual resulta cuestionada, resquebrajada y desvalorizada, mostrar los saberes y el resultado del trabajo docente puede proporcionarle seguridad y confianza porque el quehacer se fortalece cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su trabajo; cuando pueden saber y apreciar lo que han producido (Alliaud, 2017).

*B: **No es nada común** escribir sobre sí mismo en la docencia la verdad, en la escuela normal incluso se escribe, se escribe bastante, pero creo que **no trascienden los textos**, entonces no sé, yo creo que desde la **formación inicial** tendríamos que hacer algo porque los maestros escriban. Creo que bueno la intención es que ellos puedan ver publicado lo que escriben. También es una cuestión que podría **motivarlos** para seguir haciéndolo. Porque de esta manera ven las **repercusiones** de lo que **hacen** y que eso que escribieron va a llegar a las personas, que va a perdurar en el tiempo y no solo es un trabajo que va a parar a la basura. Creo que ellos también tienen que ver la **trascendencia** de lo que escriben (19003:19754).*

Las narrativas pedagógicas representaron la puerta de entrada a la subjetividad del profesorado, en la que fue posible identificar varios elementos de la experiencia social y del fenómeno de cambio educativo. Y a todo esto, que significó la experiencia

de la escritura, de mostrar una parte de sí mismas a través de unas líneas. ¿Qué retos les implicó? Escribir no resulta nada sencillo, representa una conquista humana, un acto de cognición, escribir sobre lo que se hace es un acto de pensamiento superior y, en términos docentes, es un camino para regresar sobre nuestros pasos y aprender de ellos (Paniagua y Palos, 2009).

*B: Pues fue **interesante** porque como que pude **aterrizar** muchas cosas que estaban por ahí alrededor volando y entonces, poderlo poner en palabras me ayudo a **crystalizar** esos **pensamientos**, pues a darme cuenta y decir ¡ah, **yo pienso** de esa manera! Pues me ayudó en ese sentido. Fue **complicado** por los tiempos, porque casi todas las narrativas las hice ya en la **noche**, estaba **cansada** pero bueno fue una experiencia muy interesante. (19817:20240)*

*B: Pues por ejemplo ahorita en la maestría se **pretende** ¿no? Dar pie eso, bueno al menos en mi espacio curricular, después de escucharnos creemos que es una buena idea juntarnos para dar esas impresiones. No sé por qué no se haga, **creo que los maestros escribimos poco**, entonces no sé, quizá tenga que ver con la **cultura del magisterio**, en cuestión de producir textos. Creo que **no lo hacemos** y si es necesario (16903:17357).*

Así como la experiencia de escribir resulta enriquecedora, también se convierte un reto porque implica también una serie de elementos que no siempre son posibles de lograr, los tiempos y espacios para poder hacerlo. Sobre todo, si no es un hábito común o si desde la formación profesional la escritura no se vuelve una constante.

Este elemento resulta importante señalarlo dentro de la formación profesional, y en los centros escolares donde laboran. Darle importancia a la escritura de los profesores y profesoras significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valorar sus formas propias de conocimiento. Las narrativas pedagógicas se proponen como un dispositivo que permita dar a conocer los saberes que posee el profesorado, y al mismo tiempo un dispositivo de formación que posibilita repensar nuestro quehacer educativo, y en este sentido transformarnos, pues el momento fundamental

en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica.

Es pensando críticamente la práctica de hoy y la de ayer que podemos mejorar la próxima. Cuanto mejor se realice esta operación mayor entendimiento se gana de la práctica que se analiza, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porque estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme (Freire, 2012).

#### **6.4 A modo de cierre**

Para cerrar concluir quisiera señalar que, aun cuando se presenta como un trabajo individual, ha sido en todo momento una experiencia de trabajo colectivo. Gracias al acompañamiento de las profesoras y profesores de la Licenciatura en Innovación y gestión Educativa, como de las profesoras de la Escuela Norma en el trabajo de narrativas. Coincido con Dubet (2010) al mencionar que la experiencia se construye y reconstruye con la experiencia del otro.

Me he sentido identificada con algunos elementos de la experiencia social de los profesores y profesoras, sus narrativas y comentarios contienen saberes valiosos en mi camino formativo. He compartido con las profesoras el sentimiento de enfrentarnos al reto de escribir, a la incertidumbre de saber si lo que queremos compartir resulta valioso, interesante y correcto. La presión de no tener tiempo para poder hacerlo y la satisfacción de concretar las ideas.

*B: Pues en un primer momento a lo mejor **inseguridad** en cuestión de si va a tener suficiente tiempo para hacerlo fue la que más pesó Si este, quizá al principio alguna inseguridad del tipo “**y si lo que escribo no es lo correcto**, que te sientes como **juzgado** (20564:20907).*

El proceso de escritura no resulta sencillo, este trabajo se convierte en la prueba de ello, investigar y escribir representan todo un desafío. Implica poner toda la atención, empeño y energías en la creación de algo, un esfuerzo intelectual por entrelazar el pensar, el hacer y el sentir, porque en cada cosa que escribimos dejamos ver nuestras preocupaciones, nuestros intereses, nuestras satisfacciones y miedos.

Al investigar y escribir es posibles descubrimos ignorantes de muchos temas, pero también de despertar la necesidad de explorar más, de descubrir un sinfín de posibilidades de comprender y de actuar frente a lo que nos rodea. Quienes hemos colaborado en esta investigación compartimos algunos elementos de nuestra experiencia y deseamos que con ella sea posible abrir el diálogo sobre algunas otras que compartan similitudes con lo que aquí se ha expuesto. Y de esa forma, generar un conocimiento más amplio sobre el fenómeno del cambio y reforma educativa, sobre la experiencia social del profesorado y sobre todo ofrecer elementos para repensarnos como educadores, agentes de cambio.

### **Bibliografía**

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) Los gajes del oficio. *Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina. Aique, Grupo Editor.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Buenos Aires Argentina. Editorial Paidós.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2016). *Transitar la formación pedagógica, dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Bauman, Z. (2014) *¿Para qué sirve realmente un sociólogo? Conversaciones con Michael Hviid Jacobsen y Keith Tester*. México. Paidós.
- Davini, M. (2015) *La formación en la práctica docente. Voces de la educación*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Del Castillo, G. y Valenti, G. (2017). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México, D.F. FLACSO
- Dubet, F. (2010). *La experiencia social y la acción en Sociología de la experiencia*. España. UCM. Editorial Complutense.
- Elster, J (2003). Capítulo 1. Mecanismos. *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las Ciencias Sociales*. (pp. 13-20) Barcelona España. Editorial Gedisa.

- Elster, J (2003). Capítulo 2. Deseos y Oportunidades. *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las Ciencias Sociales.* (pp. 23-30) Barcelona España. Editorial Gedisa.
- Ezpeleta, M. J. (2004). Innovaciones educativas. *Reflexiones sobre los contextos en su implementación.* México DF. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997) El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. México DF. Trillas.
- Gómez, L. F. (2011) La gestión colaborativa de la innovación en educación básica en: M. E. Chan. (Ed) *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas.* Guadalajara, México: ITESO.
- Guevara, G. (2016). La Reforma Educativa. México. Ediciones Cal y Arena.
- Martínez, M. (2004a). Capítulo 5. Métodos hermenéuticos. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México. Trillas.
- Martínez, M. (2004b). Capítulo 6. Métodos fenomenológicos. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México. Trillas.
- Paniagua, M. y Palos, U. (2009). Narrativas docentes en contextos innovadores. Guadalajara, México. ITESO.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Actos del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación. Medellín, Colombia.
- Rojas, Q. (s.f.). La reforma educativa: reflexiones en torno a la formación política y comunitaria del profesor oaxaqueño, desde la sociología de Richard Sennett. Pág.:117-193.
- Serra. J. (2004). El campo de la capacitación docente. Madrid, España. Miño y Dávila Editores.
- Tardif, M. (2004). Trabajo docente, pedagogía y enseñanza. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid, España. Narcea.
- Tenti, E. (2005) El oficio docente. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.

## Referencias electrónicas

- Aldrete L. (2017). Una deuda pendiente de la reforma educativa. Tutorías para los docentes. Revista Nexos. Recuperado el: 14 de septiembre de 2018 de: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=524>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol.19 no.62. México. Recuperado el 05 de febrero 2017 de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004)
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, vol. 24 (núm. 67), pp. 135-156. Recuperado el 14 de mayo de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007>
- Fullan, M. (2002) El significado del cambio educativo. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. Toronto Canadá. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 en: <https://es.scribd.com/doc/54291922/Fullan-Michael-El-Significado-Del-Cambio-Educativo>
- Gonzalez de Luna, E. (2004). El concepto de sentido común en la epistemología de JKarl Popper Signos Filosóficos. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México. Recuperado el: 18 de agosto de 2019 de: <https://www.redalyc.org/pdf/343/34309909.pdf>
- Igartúa, S. (2016). Reforma educativa tuvo carácter administrativo y laboral, reconoce Nuño. Proceso. Recuperado el: 26 de mayo de 2017 de: <https://www.proceso.com.mx/430362/reforma-educativa-tuvo-caracter-administrativo-y-laboral-reconoce-nuno>
- INEE, (2015). Los docentes en México. Informe 2015. Recuperado el 24 de abril de 2017 de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- INEE, (2017). Informe 2017. Capítulo 5. Las tutorías como estrategia de inserción en la docencia. Recuperado el 12 de febrero de 2018 en: [https://local.inee.edu.mx/portalweb/informe2019/stage\\_04/archivo/INEE](https://local.inee.edu.mx/portalweb/informe2019/stage_04/archivo/INEE)

[Informe-2017\\_10-Capitulo-5.pdf](#)

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. Revista de Investigación en Psicología. UNMSN. Perú. Recuperado el: 05 de agosto de 2019 en:

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bvrevistas/Investigacion\\_Psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bvrevistas/Investigacion_Psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)

Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 131, 2011, pp. 116-130. Recuperado el 15 de noviembre de 2018 en:

<http://www.redalyc.org/pdf/132/13218531008.pdf>

Ornelas, Carlos. (1995). La misión del sistema educativo mexicano: Tres reformas profundas. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. Recuperado el: 31 de julio de 2017 de:

[https://www.academia.edu/11021738/Ornelas\\_Carlos\\_El\\_sistema\\_educativo\\_mexicano](https://www.academia.edu/11021738/Ornelas_Carlos_El_sistema_educativo_mexicano)

S. J. Taylor y R. Bogdan. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. Ediciones Paidós. Recuperado el: 12 de febrero de 2019 de:

<https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

Torres, R. (2000). Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas, en: Los docentes, protagonistas del cambio educativo, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá. Recuperado el: 17 de agosto de 2017 de:

<http://plani.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2013/10/cambio-educativo.pdf>

SEP (2014). Criterios básicos para calificar a los sustentantes. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolar 2014-2015. Recuperado el: 25 de febrero de 2019 de:

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso\\_historico\\_2014/criterios\\_basicos/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso_historico_2014/criterios_basicos/)

SEP (2016). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado el: 22 de agosto de 2017 de:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## ANEXO 1 GUIA DE ENTREVISTA



### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa



Objetivo: Analizar y comprender elementos asociados a la experiencia social del profesorado frente a la Reforma Educativa de 2013.

#### 1.- Práctica educativa

- ¿Qué actividades forman parte de su trabajo como profesor, además del trabajo en aula?
- ¿Qué tiempo ocupan esas actividades frente a sus actividades docentes?
- ¿Cómo describiría su práctica docente?
- ¿Qué elementos que encuentra necesarios para llevar a cabo una buena práctica educativa?
- ¿Durante el diseño de su planeación y el desarrollo de sus clases se le presenta alguna dificultad? ¿Cómo las resuelve?
- ¿Encuentra elementos de innovación educativa en su práctica educativa?

#### 2.- Reforma educativa

- ¿Qué tan libres se sienten hoy los profesores con la reforma educativa?
- ¿Puede mencionar tres palabras que asocie con reforma educativa?
- ¿Considera necesaria la evaluación docente?
- ¿De qué forma ha afectado la reforma educativa el nivel educativo en el que trabaja?
- ¿Cómo ha sido el tránsito de una forma de trabajo a otra?
- Desde la parte afectiva, ¿Cómo le ha impactado la reforma educativa?

#### 3.- Proceso de escritura

- ¿Qué implicó el proceso de escritura de las narrativas?
- ¿Qué efectos causó en usted este proceso?
- ¿Qué pensó y sintió cuando se hizo la invitación a escribir narrativas??
- ¿Qué tan común es escribir sobre sí mismo, sobre el trabajo docente?