



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**El significado de la práctica docente en el trabajo
cotidiano ante la Reforma Integral de Educación
Media Superior dentro de la Escuela
Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de
Texcoco**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

MARTÍNEZ MARTÍNEZ MARICARMEN



FES Aragón

ASESORA:

MTRA. ANGÉLICA NALLELY TÉLLEZ FUENTES

MÉXICO 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi hermano Juan Carlos; porque al ver que tú extendías tus alas y volabas,
imite tu vuelo y llegue a donde nunca imagine. TE AMO Y ADMIRO...

AGRADECIMIENTOS.

A MIS PADRES; por apoyar mi sueño. A mi madre por ser una mujer incansable y admirable, a mi padre, por ser una muestra de compromiso, los amo.

A MIS HERMANAS, Chaparrita gracias por estar cuando nadie más lo estaba, por escucharme y decirme que llorar es bueno cuando el corazón nos duele. A mi hermana Natalia, por impulsarme, lo logré. Gracias por creer en mí.

A MIS AMIGOS, Laura y Alexis, gracias por soportar mis crisis metodológicas y cognitivas, Miss Honey lo logró, sé que un día todos seremos de las ligas mayores, ustedes ya lo son. Los quiero.

A MI ASESORA, la Maestra Angélica Nallely, por la paciencia y los buenos consejos, este es el trabajo de un año de mi vida, gracias, de ser mi asesora pasó a ser una gran confidente, la admiro y respeto.

GRACIAS, a todas la personas que creyeron en mí y me permitieron lograr este sueño que ya se había convertido en pesadilla por todas las noches de insomnio, coraje y frustración ante un trabajo que creía interminable.

Familia, ¡lo logré! Aquí termina su misión, ahora me toca a mí.

Contenido

Capítulo I. Contexto Internacional, Nacional e Institucional de la Educación Media

Superior.....	10
1. Organismos Internacionales.....	11
1.1 Organismos Asesores. UNESCO - OCDE.....	13
1.1.1. Labor de la UNESCO en la educación.....	14
1.1.2. La UNESCO en América Latina.....	19
1.1.3. UNESCO – OIT y la labor docente.....	22
1.1.4. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).....	25
1.2. Organismos que otorgan financiamiento a las estrategias y reformas.....	34
1.2.1. El Banco Mundial y su relación con el Sistema Educativo Mexicano; Nivel Medio Superior.....	35
1.3. La Reforma Integral de Educación Media Superior, sus nexos con los Organismos Internacionales; impacto en el trabajo docente.....	38
1.4. Caracterización del espacio. En donde ubicamos la investigación.....	46
1.5. La voz de los docentes de la EPOANT.....	48
1.5.1. Las problemáticas a las que se enfrentan.....	48
1.5.2. Cómo se perciben los docentes. La imagen.....	49
1.5.3. Las reformas dentro del campo educativo. Malestares, miedos, interrogantes.....	50
1.6. ¿Qué estamos investigando? El problema de Investigación.....	52
Capítulo II. Momentos vividos en la construcción de la investigación. Metodología.	55
2.1. La elección del Paradigma “Enfoque Cualitativo”.....	56
2.2. Métodos a utilizar.....	61
2.2.1. La etnografía. Herramienta indispensable en la investigación educativa....	62
2.2.2. El marco que orienta el Objeto de Estudio: La Fenomenología.....	64
2.3. Momentos transitados. Hacia la construcción del objeto de estudio.....	67
2.3.1. Revisión Documental.....	68
2.3.2. Observación Participante.....	71
2.3.3. La Entrevista.....	72

2.3.4. Construcción del problema de investigación.....	76
Capítulo III. El significado de la práctica docente en Bachillerato, el caso de la EPOANT.	89
3.1. Estado del arte de la práctica docente en Bachillerato.....	90
3.2. Categorías que guían la investigación.....	94
3.2.1. Cotidianidad/ vida cotidiana y significatividad.....	94
3.2.2. Práctica.....	99
3.2.3. Práctica educativa.....	102
3.2.4. Práctica Docente.....	106
3.3. La significación de la práctica docente de la EPOANT ante la RIEMS.....	111
3.3.1. El significado de Ser docente de Bachillerato en la EPOANT.....	112
3.3.2. La práctica docente como actividad compleja.....	117
3.3.3. La docencia como práctica de lo administrativo; “mi práctica se reduce a cumplir con documentos”.....	119
3.3.4. El docente ante el desconocimiento de la RIEMS.....	125
3.3.5. La formación inicial y continua como elemento clave para la práctica docente desde la experiencia.....	125
Capítulo IV. Hacia una resignificación de la práctica docente.....	133
Taller para docentes de la EPOANT.....	139
“HACIA UNA RESIGNIFICACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE”.....	139
Conclusiones.....	¡Error! Marcador no definido.
Referencias Bibliográficas.....	157
Fuentes Electronicas.....	164
ANEXO1.Hoja de datos personales para caracterizar a los docentes.....	168
PRIMERA ENTREVISTA.....	169
Anexo 2. Segunda entrevista.....	170

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido y es objeto de variadas investigaciones. Algunas de ellas en torno a lo didáctico, administrativo, pedagógico, sobre la formación inicial y continua a nivel básico y superior y sobre la práctica misma. No se puede negar lo complejo que es abordar este tema y tratar de investigar alguna de las líneas propias de esta área.

En todas partes se habla de educación y de formación de profesores como herramientas que lograrán dotar a la sociedad de los elementos necesarios para afrontar la vida que nos espera a futuro. Se les considera como piezas clave en el cambio y la transformación educativa, se coloca como sujeto de cambio, pero imponen maneras y formas de trabajar con poca vinculación a su realidad educativa.

El sentir del docente se ha dejado de lado, para ser mirado como un ejecutor de reformas, que responden a proyectos económicos-políticos-sociales que poca relación tienen con la realidad del país y de su práctica, además de que los niegan como sujetos de cambio, capaces de transformarse y transformar la educación.

Actualmente la docencia a nivel básico y medio superior se encuentra en una encrucijada, y es que los docentes serán objeto de evaluaciones para indicar la idoneidad de sus habilidades pedagógicas-didácticas, ya no sólo se trata que den una clase y asienten una calificación, sino que su práctica se ha elevado a cierto grado de complejidad, que deben de cumplir con una serie de requisitos de corte académico y administrativo, además, cubrir un perfil tan exigente para él que la mayoría de los docentes no está preparado, sobre todo a nivel medio superior, por la escasa y en algunos casos, nula formación inicial y continua que acompañe el proceso pedagógico-didáctico de estos profesores.

Con miras a casi tres años que se decreta la obligatoriedad de la Educación Media Superior, a casi dos años de la reforma al artículo tercero y a seis años de la Reforma Integral a Educación Media Superior, se hace necesario hacer un análisis y una reflexión del papel y labor del docente.

El presente trabajo de investigación se ubica dentro de este campo, investiga cómo el docente significa su práctica a partir de los postulados de la Reforma Integral a Educación Media Superior (RIEMS), es decir, el trabajo cotidiano que realiza en las instituciones educativas, en específico los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco (EPOANT).

A lo largo del primer capítulo, se exponen a los Organismos Internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) y como han intervenido en el diseño, implementación y financiamiento, de las diversas reformas educativas que se han puesto en marcha, no sólo en México sino en toda América Latina y gran parte de los países miembros de dichas organizaciones.

Se aborda cómo el gobierno mexicano ha llevado a cabo la instrumentación de los acuerdos y propuestas para el elevar la “calidad educativa”, es decir, que serie de reformas y acuerdos se diseñaron centrandó la atención en la labor docente. Se caracteriza el espacio donde se realizó la investigación, describo a la EPOANT, con aspectos técnicos (historia y organización institucional) y planteo el problema de investigación a partir de testimonios que se recuperaron de los docentes de la institución, donde manifiestan malestares, miedos e interrogantes respecto a la práctica y la RIEMS.

En el segundo capítulo, se plantea el paradigma bajo el cual está diseñada la investigación; la elección del enfoque cualitativo permitió comprender la realidad y las cotidianidad de los docentes y se fundamenta el uso de la etnografía y la fenomenología como marcos interpretativos para analizar el objeto de estudio, ya

que estos centran su atención en la vida cotidiana y en aspectos del espacio en donde se desarrollan las prácticas. Se describen los momentos por los cuales se transitó para llegar a la construcción del problema de investigación y el objeto de estudio.

Durante el tercer capítulo, se hace una revisión del estado del arte de la práctica docente a nivel medio superior, se describen las categorías que guían la investigación. Es en este capítulo donde se realiza el análisis de cómo el docente significa su práctica desde los postulados de la RIEMS y su cotidianidad. Qué significa para él ser docente, cómo vivieron el proceso de la instrumentación y apropiación de la reforma, cuáles son los miedos y necesidades que han sido invisibilizadas por las demás reformas que han acompañado a la primera.

Son estos tres capítulos los que permiten el diseño del último; éste, recupera las necesidades que los docentes de la EPOANT manifiestan en la segunda entrevista que se realizó y que se centra en su práctica docente y la RIEM. La propuesta pedagógica desde su diseño pretende colaborar con la formación y la resignificación de la práctica docente a nivel medio superior.

Si bien este trabajo sólo recupera la cotidianidad y el significado de la docencia en un espacio reducido, ha permitido conocer y reconocer a la práctica docente como una labor tan compleja que es necesario comenzar a ubicarla no sólo como una práctica extenuante, sino atravesada por una serie de factores que la determinan de manera significativa.

Y es que la pedagogía puede y debe de colaborar de manera directa en la formación inicial y continua de los docentes, tanto a nivel básico, medio superior y superior

“Para entender el cambio educativo no podemos adoptar la actitud reduccionista de centrarnos sólo en el análisis del rol docente y en el estudio de los cambios que se han producido en el interior de las aulas. El cambio educativo como señalan Bowe y Ball (1992) se genera en tres contextos diferentes: en primer lugar el contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar encontramos el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidades mediante leyes y decretos con una capacidad de camino limitada, ya que no puede modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas; por último existe un tercer contexto práctico, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos. Cualquier intento de reformar la educación que no tenga en cuenta los elementos determinantes de esos tres contextos está abocado al fracaso. (Esteves, 2005, p. 21)

Capítulo I. Contexto Internacional, Nacional e Institucional de la Educación Media Superior.

1. Organismos Internacionales
 - 1.1. Organismos Asesores. UNESCO-OCDE
 - 1.1.1. Labores de la UNESCO
 - 1.1.2. La UNESCO en América Latina.
 - 1.1.3. UNESCO-OIT y la labor docente.
 - 1.1.4. La OCDE en México.
 - 1.2. Organismos que otorgan financiamiento a las estrategias y reformas
 - 1.2.1. El Banco Mundial y su relación en el Sistema Educativo Mexicano; Nivel Medio Superior.
 - 1.3. La Reforma Integral a la Educación Media Superior, sus nexos con los organismos internacionales; impacto en el trabajo docente.
 - 1.4. Caracterización del espacio. En donde ubicamos la investigación.
 - 1.5. La voz de los docentes de la EPOANT.
 - 1.5.1. Las problemáticas a las que se enfrentan.
 - 1.5.2. Cómo se perciben los docentes. La imagen.
 - 1.5.3. Las reformas dentro del campo educativo. Malestares, miedos, interrogantes.
 - 1.6. ¿Qué estamos investigando? El problema de investigación

Capítulo 1.

En el presente capítulo se hace una revisión de la influencia de los organismos internacionales en el diseño, desarrollo, financiamiento y aplicación de reformas y estrategias que tienen un claro nexo con lo educativo, la revisión se hace tanto a nivel internacional como en el caso de México centrandó la atención en lo referente a la práctica docente. Comienzo a establecer la relación que tienen estos organismos con la Reforma Integral a la Educación Media Superior y el impacto de esta última con la labor docente. Describo y esbozo del problema de investigación, caracterizo al espacio geográfico en donde se lleva a cabo, así como también planteo el objetivo de la misma.

1. Organismos Internacionales

Desde los inicios de la sociedad el ser humano ha creado alianzas y se ha congregado para buscar fines comunes. Con los avances de la sociedad se crearon las distintas formas de gobierno, ahora estos, se reúnen para analizar y reflexionar sobre los retos de un futuro incierto, temas como economía, salud, equidad, acceso a los servicios básicos, educación, etcétera, son sólo algunas de las cuestiones en las cuales los gobiernos participan para crear acuerdos y proyectos que beneficien a todos.

Para estos fines se han creado Organismos Internacionales; esta expresión “se refiere a aquellas agencias que son creadas y sostenidas por diversos países, como respuesta a objetivos similares en un ámbito regional o mundial, es importante tomar en cuenta que al hablar de organismos internacionales no se hace referencia a entidades con características necesariamente comunes” (Maldonado, 2000, p. 52).

Podemos distinguir dos características de toda Organización Internacional:

“1° Internacionalidad: Significa que los miembros que integran una organización de este género tienen que proceder o formar parte de distintos estados, lo que les diferencia de aquellos grupos o colectividades integradas por miembros pertenecientes a un solo Estado. [...] su constitución desarrollo y extinción afecta directamente al panorama de las relaciones internacionales, de las que forman parte, porque es el medio internacional en el que operan la mayor parte de sus competencias e instituciones [...] 2° Estructura orgánica permanente [...] poseen una serie de órganos, de medios humanos y de recursos financieros y jurídicos de una cierta permanencia temporal. La necesidad de que exista esta estructura orgánica permanente es una resultante de la naturaleza estable y permanente de los fines y objetivos que se pretenden alcanzar mediante la organización internacional” (Calduch, 1991).

Las Organizaciones Internacionales presentan notables diferencias, según Diez (2003) una forma de clasificarlas son bajo tres criterios; a) fines (generales y específicos), b) Composición y c) por sus competencias.

Con el final de la Segunda Guerra Mundial las consecuencias que surgieron representaron cambios fundamentales en el orden económico, político, social. La destrucción de Japón, la pérdida incuantificable de vidas humanas, el nuevo orden mundial; por un lado el bloque capitalista con Estados Unidos y por el otro el bloque socialista con la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); representado grandes potencias y sosteniendo una lucha ideológica, política y armamentista.

Entre las tensiones de los bloques y los cambios sociales y políticos surgidos a raíz del fin del conflicto armado, la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 representó un acuerdo de los gobiernos de 51 países que se comprometieron a mantener la paz. Este organismo conocido por sus acciones para mantener y consolidar la paz y la prevención de conflictos, su trabajo se

desarrolla en diversas áreas, desde el desarrollo sostenible, la lucha contra el terrorismo, el desarme hasta la igualdad entre géneros.

La ONU, “constituye hoy la columna vertebral del sistema de seguridad colectiva y el centro solar del multilateralismo cooperativo – a través de Programas y Fondos y de una amplia familia de Organismos especializados- en muy diferentes órdenes. (OIT, OACI, UNESCO, FACO, OMS, FMI, Banco Mundial...)” (Universidad de Murcia, 2015).

A partir de la creación de la ONU surgieron otros tantos organismos, es de interés para este trabajo la labor que realizan las organizaciones en el ámbito educativo. “Es posible señalar que, en la actualidad las corporaciones más interesado en la problemática educativa son: el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano y de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina” (Maldonado, 2000, p. 52). Para abordar a los organismos antes mencionados se iniciará con los organismos asesores en políticas educativas, (UNESCO y OCDE) después la labor de los organismos financiadores (BM). Sólo se abordará la labor de estos tres por ser quienes más han influido en la labor de las políticas y ser referentes importantes.

1.1 Organismos Asesores. UNESCO - OCDE.

El diseño de estrategias, recomendaciones y préstamos se han hecho a todos los países miembros de dichas organizaciones, programas como “Educación para todos” es un proyecto ambicioso de gran parte de los Organismos Internacionales; es un compromiso mundial para brindar educación de calidad a todos los jóvenes y adultos. Es una estrategia para extender la educación, aumentar el acceso y suprimir las disparidades entre los sexos en educación antes de 2015, el trabajo es coordinado por la UNESCO, como órgano principal, y por otros cuatro

organismos; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Banco Mundial (BM), y el Fondo para la infancia de las Naciones Unidas (UNICEF).

1.1.1.Labor de la UNESCO en la educación

La UNESCO es el Organismo que más proyectos respecto a la educación ha generado; tanto conferencias como informes y colaboraciones. En los párrafos siguiente se tratará de dar una visión de las acciones realizadas por este Organismo, la investigación no es exhaustiva sin embargo es de interés abordarla por las implicaciones que ha tenido y tiene en el diseño de estrategias, políticas y reformas educativas, sobre todo lo referente a la formación docente de los países miembros.

“La creación del organismo se ubica en 1945, aunque algunos de sus antecedentes relevantes –como la existencia de un comité de cooperación intelectual- se remontan a 1922 [su labor se enfoca en la] realización de estudios prospectivos; avances, transferencias e intercambio de conocimiento; criterios y escenarios de acción; cooperación técnica y de expertos, e intercambio especializado de información. Únicamente emite recomendaciones a sus países miembros, pero no otorga recursos económicos, a menos que se trate de proyectos específicos generados en la propia institución” (Maldonado, 2000, p. 57).

Su labor en el campo de la educación es fructífero, “desde su creación [...] se esfuerza por mejorar la educación en todo el mundo, con la convicción de que es la clave del desarrollo económico y social [...] tiene por cometido contribuir a la construcción de un mundo sostenible de sociedades justas, que valoren el conocimiento, promuevan la paz, ensalcen la diversidad y defiendan los derechos humanos, mediante la Educación para todos (EPT)” (UNESCO, 2009) con incursión en temas que van desde el Sistema de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, la Alfabetización para todos, programas para construir la paz, educación para la salud, las TIC en la Educación, docentes, competencias para la Trabajo y

la Vida, la educación para mujeres y niñas, hasta el seguimiento y Coordinación de Desarrollo de la Educación, la UNESCO es el principal organismo que genera y trabaja a favor de la educación, la cultura y la ciencia.

Cada una de estas líneas tiene diferentes estrategias, sin embargo en el área educativa la UNESCO, se rige bajo estos objetivos estratégicos:

- “Fortalecimiento de la capacidad: proporcionar una plataforma de liderazgo intelectual para el impulso de innovaciones y reformas educativas.
- Laboratorio de ideas: anticipar y responder a las emergentes tendencias y necesidades en el área de la educación y formular recomendaciones de política educativa fundamentada en resultados de investigación.
- Catalizador internacional: Iniciar y promover el diálogo y el intercambio de información entre todos los protagonistas de la educación. El Plan de Acción Global para la EPT ilustra los esfuerzos de la Organización para garantizar una mayor armonización y una coherencia en los enfoques de las organizaciones multilaterales hacia la educación.
- Centro de intercambio de información. Promover el desarrollo e implementación de prácticas educativas exitosas y documentar y difundir dichas prácticas.
- Formulación de estándares: desarrollar Estándares, Normas y Directrices en áreas claves de la educación. “ (UNESCO, s/f).

La UNESCO llevo a cabo en 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) en Jomtiem, Tailandia, marcando un hito importante en la forma en cómo se entendía y era ubicada la educación, representando a nivel mundial un compromiso y una visión amplia de los retos a los que se enfrenta la educación “La declaración sobre Educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje son el resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta iniciado en octubre de 1989 y que se prosiguió hasta fines de enero de 1990” (Conferencia Mundial de Educacion para Todos, 1990)

La declaración pone énfasis en los retos a los que la sociedad se enfrentara en el nuevo milenio, reconocen a la educación como la que puede “contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (Conferencia Mundial de Educacion para Todos, 1990) la educación como impulsor y herramienta indispensable para mejorar las condiciones de vida de la sociedad.

Para el logro de la Educación para todos en 1990 se proponían las siguientes condiciones:

“El desarrollo de políticas de apoyo. [...] desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad [...] **Mobilizar los recursos** [...] será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios [...] **Fortalecer la solidaridad Internacional.** La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana [...] se requiere de la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas” (Conferencia Mundial de Educacion para Todos, 1990).

Esta conferencia fue de gran impacto y es un referente importante en la generación de propuestas de largo y amplio impacto en el ámbito de la educación. Muchas de sus estrategias y objetivos han sido retomadas en otros programas de acción de la UNESCO, como el proyecto “Educación para Todos”.

Seis años más tarde en 1996 se publicó “La educación encierra un tesoro” por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors, pone de manifiesto cuatro pilares que constituyen hoy una forma de diseñar y programar la educación.

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, se fundamentan en un mundo y una sociedad del siglo XXI, en donde las exigencias son desconocidas y los sujetos se deben de adaptar y estar preparados para poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Aquí es donde nace tan controversial concepto “*aprender a lo largo de la vida*” por lo que la escuela ya no será el instituto de educación por excelencia, sino que ahora éste debe dotar a los sujetos de las herramientas necesarias para prepararse independientemente; o sea, enseñar el gusto por aprender.

Se hace un gran hincapié en la “educación a lo largo de la vida”, para lograrlo, son los docentes un elemento clave “la sociedad tiene que reconocer al maestro como tal y dotarle de la autoridad necesaria y de los adecuados medios” (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1990) el interés por la formación de los docentes ya era un tema en 1990, a la fecha, por lo menos en México poner en marcha estas estrategias ha traído a la luz injusticias, corrupción, burocracia, condiciones de trabajo de los docentes y el fuerte sindicalismo existente en el sistema educativo, así como su influencia e impacto político.

La comisión reconoce que “es deseable mejorar el diálogo entre las organizaciones del personal docente y las autoridades responsables de la educación y, aparte las cuestiones salariales y de condiciones de trabajo, ampliar el debate al problema del papel clave que deben desempeñar los profesores y maestros en la concepción y ejecución de las reformas” (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1990, p. 160), el trabajo conjunto de los interesados en el ámbito educativo traerá consigo mejores resultados. Tomar en cuenta la experiencia y práctica de aquellos que están en contacto con la educación, reconoce que según las características de cada país se debe tomar las medidas pertinentes que son consideradas necesarias e indispensables.

Se proponen nueve medidas: contratación, formación inicial, formación continua, profesorado de formación pedagógica, control, administración, participación de personal exterior (haciendo alusión a padres de familia y demás interesados en el proceso educativo, dando carta abierta a la inversión privada), condiciones de trabajo, medios de enseñanza (ya se comienza a hablar de TIC), si bien la Comisión menciona que son los países los que se encargaran de adoptar las medidas necesarias, insiste en un deber ser de los países al indicar las medidas a tomar.

Elevar la calidad de los docentes es un factor importante; docentes mejor capacitados representa una mejor calidad educativa, “la formación del personal docente debe, además inculcarle una concepción de la pedagogía que vaya más allá de lo útil [...] la formación de los docentes, tanto inicial como continua, es desarrollar en ellos cualidades éticas, intelectuales, afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivarlas en sus alumnos” (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1990, p. 166)

La labor docente ya no se reduce al salón de clases y a la revisión de tareas y trabajos, no se considera su labor como el simple acto de depositar conocimientos en los alumnos, hay un cambio de paradigma, su labor consistirá no solamente en el dominio de los temas a enseñar, ahora tendrá que:

“presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance [...] La Comisión estima que la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuada para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza en la dirección propuesta por este informe” (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1990, p. 161).

La tarea de vincular tanto lo visto en clase como lo que sucede en la vida social, se puede hablar entonces de un “aprendizaje significativo”; qué tanto de lo que aprendo podré aplicarlo en la vida cotidiana, qué relación tiene esto que me enseñan con lo que vivo día a día; la formación inicial estará enfocada a generar competencias pedagógicas variadas, tanto para el logro de una educación a lo largo de la vida de los estudiantes, como para los propios docentes, donde su labor deberá ser reformada constantemente por los cambios sociales y económicos.

La forma de entender la educación a nivel mundial siempre genera debates, la UNESCO ha trabajado con inmensidad de intelectuales que ofrecen una perspectiva distinta. En 1999 Edgar Morín¹ publica en coordinación con la UNESCO, el texto titulado “Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro²” que intenta contribuir al debate internacional sobre la manera de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible.

1.1.2. La UNESCO en América Latina.

En América Latina y el Caribe, la UNESCO estableció las siguientes instituciones para colaborar con su trabajo en esta región; la Oficina Regional de Educación³ con sede en Santiago, Chile, fue creada con el propósito de apoyar a los Estados Miembros en la definición de las estrategias para el desarrollo de sus políticas educativas. Su estrategia está enfocada hacia el logro de los seis objetivos de EPT, en América Latina la UNESCO puso en marcha el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). “Es una estrategia

¹ Edgar Morín, es un filósofo y sociólogo francés de origen Sefardí considerado el padre del pensamiento complejo. Estudiante de la crisis interna del individuo, ha abordado la comprensión del individuo sociológico a través de lo que él llama una investigación multidimensional.

² Esta publicación está orientada hacia el proyecto transdisciplinario “Educación para un futuro sostenible” que es coordinado por el “Programa internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad” lanzado en 1996 por la Comisión para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

³ Toda la información referente a proyectos y áreas de acción de esta Oficina se puede consultar en <http://www.unesco.org/new/es/santiago/home/>. Fecha de acceso 3 de marzo de 2015.

concebida para cumplir los objetivos de la educación para Todos en los países de la región de manera contextualizada, que finaliza el 2015. Tiene por objeto impulsar cambios sustanciales en las políticas y prácticas de educación con el fin de hacer realidad los objetivos enunciados en el Marco de Acción de Dakar” (UNESCO, s/a).

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) con sede en Caracas, Venezuela, sus acciones están orientadas al desarrollo de programas de Educación Superior, por último el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPPE) con sede en Buenos Aires, Argentina, “su creación se fundamenta en la especificidad de la situación latinoamericana, en la importancia de construir conocimiento sobre sus sistemas educativos y en la necesidad de difundir experiencias internacionales sobre políticas educativas en esta región” (IIPPE).

La Red Docente de América Latina y el Caribe (KIPUS). “Es una alianza de organizaciones, instituciones y personas involucradas con el desarrollo profesional y humano de los docentes. Apoyada por la UNESCO, procura contribuir al fortalecimiento del protagonismo docente en las transformaciones educativas, y ser un lugar de intercambio de ideas, saberes y experiencias” (KIPUS, s/a) dentro de sus proyectos se encuentra el estudio “Formación Docente y las tecnologías de la información y comunicación” considerando que la formación en las TIC representa hoy día un imperativo; otro de los proyectos fue la publicación de “Condiciones de trabajo y salud Docente” es un estudio exploratorio sobre condiciones de trabajo y salud docente en seis países latinoamericanos, Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay, dicho estudio pretende sensibilizar y actuar en la calidad de vida del profesorado, en su capacidad de desarrollar respuestas afectivas, emocionales y humanas que contribuyan a un buen desempeño profesional.

Actualmente tienen en ejecución proyectos como el estudio sobre la formación docente, convivencia y cultura de la paz, es un trabajo transversal en diferentes líneas de acción con el que la organización pretende contribuir a la implementación y concepción de políticas educativas que fortalezcan la convivencia democrática y la cultura de la paz en las escuelas; las instituciones participantes estudiarán los currículos de dos instituciones formadoras de docentes de seis países entre ellos México para conocer en qué medida orientan las competencias de los futuros maestros hacia la promoción de la convivencia democrática y pacífica en las escuelas.

La creación de Institutos centrados en las necesidades específicas de los países latinoamericanos coloca a la UNESCO, como un organismo que toma en cuenta aquellas características únicas de los países miembros, “esto permite afirmar que la UNESCO es uno de los principales organismos internacionales que ha procurado sostener –dentro del actual contexto de globalización económica- una perspectiva más social y humanista de la educación, a diferencias de otras agencias internacionales que manifiestan fundamentalmente un perspectiva económica” (Maldonado, 2000, p. 57).

La relación México – UNESCO, ha sido fructífera desde 1945 “al haber sido uno de los catorce países en formar la Primera Comisión Provisional y el séptimo país en firmar el Acta Constitutiva de la Organización. Dos años después, México, fungió como anfitrión de la Segunda Conferencia General de la UNESCO” (UNESCO, 2009) pertenece a la Red de Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO⁴ (Red PEA), con más de 500 escuelas incorporadas, 22 cátedras UNESCO, y desde 1967 acoge una oficina nacional de la Organización que se encarga de impulsar y trabajar en proyectos que promueven la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información en la República Mexicana⁵.

⁴ La página de la redPEA en México http://comitenorte.org.mx/361335_Inicio.html, lo datos que se proporcionan no son consistentes. Fecha de consulta 4 de marzo de 2015.

⁵ Hay algunos datos interesantes respecto al avance en educación en <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=MEX>, pagina que pertenece a la UNESCO, y que se dedica a estadísticas e indicadores de crecimientos de los países miembros.

1.1.3.UNESCO – OIT y la labor docente.

La labor de la UNESCO es diversa; es de interés para esta investigación lo referente a la Docencia. La estrategia a seguir ha sido bajo la colaboración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sus reuniones son cada tres años desde 1966⁶.

“El comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal Docente (CEART) [...] examina los informes y la información relativa a la aplicación de las recomendaciones por parte de los gobiernos, las organizaciones nacionales e internacionales representativas del personal docente y sus empleadores” (UNESCO-OIT, 2006)

En su reunión en Ginebra, el comité examinó una serie de cuestiones urgentes que afectan al personal docente, “entre las cuales figuran la escalada de violencia en la educación, la función del diálogo social en un clima de austeridad y de los recortes en los servicios públicos, la libertad de cátedra en el contexto de los cambios ocurridos en la enseñanza superior, la escasez permanente de docentes en muchos países, y la forma de mejorar las condiciones de empleo para atraer a personas altamente calificadas a la profesión docente” (OIT-UNESCO, 2012).

El Comité Mixto se centró en los principales temas de interés para la enseñanza y la educación desde el punto de vista de las recomendaciones relativas al personal docente:

- “La formación del personal docente y el desarrollo profesional inicial y continuo;
- Las relaciones de empleo en particular el aumento de la subcontratación de docentes no calificados;

⁶ La Recomendaciones de 1966 y 1997 son normas internacionales para el personal docente. Las recomendaciones relativas a la situación del personal docente formulada por la OIT y la UNESCO en 1966 y La recomendación relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior formulada por la UNESCO EN 1997, abarcando un amplio abanico de temas relacionados con la docencia; la formación inicial y permanente, contratación, ejercicio de la docencia, libertad de cátedra, participación en la adopción de decisiones relativas a la educación, condiciones necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje sean eficaces.

- La remuneración del personal docente, incluida la remuneración en función de la actuación profesional y por méritos;
- Condiciones de enseñanza y aprendizaje;
- El diálogo social en la enseñanza, y
- La libertad académica, las relaciones de empleo, la libertad sindical y la participación del personal en la toma de decisiones en la enseñanza superior". (OIT-UNESCO, 2012, p. 5)

La formación y contratación del personal docente es de interés, al igual lo referente a su formación inicial y continua. El comité reconoce la formación inicial como un elemento clave para elevar la calidad educativa, "en casi todos los países, las políticas sobre la formación del personal docente están fragmentadas, sin vínculos entre la formación previa al empleo y en el servicio [...] las necesidades de capacitación del personal docente, incluidas las relativas a la formación técnica y profesional, no suelen tenerse en cuenta en la planificación y presupuestación de la enseñanza" (OIT-UNESCO, 2012) en México por ejemplo, la última reforma hecha al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de las escuelas Normales fue en 2012, teniendo tres ejes principales:

- "a) Enfoque centrado en el aprendizaje,
- b) Enfoque basado en competencias y; flexibilidad curricular, académica y administrativa [...]

Cuenta con una división según sus trayectorias a áreas formativas, las cuales son

- 1) Pedagógico [...]
- 2) Preparación para la enseñanza y el aprendizaje [...]
- 3) Lengua adicional y Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) [...]
- 4) Práctica profesional [...]
- 5) Optativos [...]" (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012).

La reforma al plan de estudios de las Normales se realizó a un plan que está vigente desde 1997, "en México aún coexisten escuelas del siglo XIX, con maestros del siglo XX y niños del siglo XXI" (Arnaut, 2004, p. 40)

La condición del trabajo docente, en el debate internacional es un tema que tiene muchas aristas y contradicciones, el Comité Mixto durante su última reunión abordó el tema de la remuneración del personal docente y recomendó a los gobiernos de los Estados Miembros revisar los salarios del personal docente en relación con los percibidos por otros profesionales con calificaciones y niveles de responsabilidad comparables, y adoptar las medidas necesarias para que se garantice que los sueldos pagados sean razonables y comparables, respecto al mismo tema, recomendó “no introduzcan sistemas de remuneración o recompensa basados en los meritos⁷” (OIT-UNESCO, 2012).

El comité Mixto reconoce al diálogo entre los docentes y el gobierno

“las autoridades educativas y los sindicatos de personal docente deberían tratar de analizar los problemas y encontrar soluciones de manera conjunta. Las consultas y los procesos participativos no son la panacea para resolver [...] dificultades pero son prácticamente el único mecanismo que existe para acabar con la desconfianza y establecer un clima adecuado para formular y aplicar políticas educativas” (OIT-UNESCO, 2012).

Se recomendó que las organizaciones del personal docente recibieran apoyo y asistencia para fijar posiciones de amplio alcance sobre política educativa en favor de mejorar la calidad educativa; en México esto se llevó a cabo durante la implementación de la Reforma educativa en 2012, según algunos críticos estas mesas de trabajo solo fueron un papeleo necesario para la mirada internacional, la reforma se implementó sin tomar en cuenta la opinión de los docentes.

Este Comité representa una de las plataformas para los estados miembros en la toma de decisiones que tienen que ver con las políticas referentes a la Formación Docente y sus condiciones de trabajo, su trabajo tienen gran impacto por la colaboración de la UNESCO-OIT.

⁷ Esta recomendación entra en conflicto con el artículo 115 de la recomendación de 1966 y el artículo 57 de la Recomendación de 1997. Reconocen de manera explícita la importancia que reviste el establecimiento de niveles salariales adecuados en relación con la situación del profesorado y el personal docente de la enseñanza superior.

1.1.4. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)

En el caso mexicano una de las Organizaciones que mayor impacto ha tenido en la generación de políticas referentes a la educación es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

Establecida en 1961 como sucesora de la Organización Europea para la Cooperación Económica, cuyo propósito central fue la reconstrucción de las economías europeas en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Después del acuerdo entre Estados Unidos y Canadá se decide transformar el organismo, dicha decisión fue también apoyada por el Plan Marshall⁸. La OCDE “tiene como principal objetivo fomentar la cooperación y el desarrollo de políticas económicas y sociales que permitan mejorar la vida de los ciudadanos” (OCDE: 2012).

“Las actividades fundamentales a las que se dedica el organismo es el estudio y formulación de políticas en una gran variedad de esferas económicas y sociales. De hecho, el organismo concentra sus actividades en cerca de doscientas áreas de análisis” (Maldonado, 2000, p. 58).

En el ámbito educativo la OCDE bajo la Dirección de Educación y la División de Políticas de Educación y Formación realizan un trabajo amplio, proyectos,⁹ “Aprender para el mundo laboral: educación y formación profesionales” con el fin de mejorar la capacidad de los países miembros en la educación y formación de profesionales, el proyecto “Fomentar la calidad de la Educación y atención preescolares”, “Marcos de evaluación y valoración para mejorar los resultados escolares”, entre otros. La mayoría de ellos enfocados a vincular la educación y la economía.

⁸ Fue el plan más importante de Estados Unidos para la reconstrucción de los países europeos después de la Segunda Guerra Mundial, a su vez estaba destinado a contener el posible avance del comunismo.

⁹ Solo se mencionan algunos, los demás proyectos y una breve descripción pueden consultarse en <http://www.oecd.org/edu/school/41533225.pdf>, fecha de acceso 4 de marzo de 2015

Entre las publicaciones que tienen referentes a lo educativo publicó en 2009 “*Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas Internacionales*”, dicha publicación resume “la investigación y las experiencias de varios países, así como las perspectivas con respecto al tema relativamente nuevo de recompensar la enseñanza eficaz para mejorar los resultados educativos” (OCDE, 2009). Trabaja temas como la importancia de maestros de calidad,

“si el propósito de los sistemas educativo es asegurar los resultados de aprendizaje de calidad y un logro más alto de los estudiantes, se vuelve necesario identificar los elementos que más contribuyen a ese fin. Los educadores y padres de familia han argumentado durante largo tiempo que los maestros eficaces son la clave para la mejora del logro de los estudiantes y varias investigaciones realizadas desde 1990 han respaldado esta creencia” (OCDE, 2009)

Se considera a los docentes como un elemento clave para mejorar los estándares educativos, sin embargo el apoyo para mejorar las condiciones de trabajo y las competencias docentes es escaso y en algunos casos nulos, dejando que los docentes lleven a cabo su labor con los recursos y formación que tienen a su disposición.

Capacitar, evaluar y premiar son ejes bajo los cuales esta publicación trabaja. A lo largo de esta se exponen las experiencias de distintos países con estas estrategias, sobre todo con la evaluación y las “recompensas” para los docentes que obtengan los mejores resultados.

“Si bien la mejora de los resultados de los estudiantes es el objetivo central del trabajo de los maestros, las mediciones de dichos resultados no son la única medición de la calidad docente. Las revisiones recientes de las publicaciones centradas en los diferentes aspectos de los maestros de calidad han surgido las siguientes dimensiones:

- **Calificaciones del maestro:** éstas incluyen “insumos” como credenciales, años de servicio, títulos obtenidos, certificaciones y otro desarrollo profesional pertinente.
- **Características y prácticas en la clase del maestro:** éstas consideran actitudes, expectativas y características personales. Las prácticas son las estrategias, métodos, acciones empleados por los maestros en el aula y en su interacción con los estudiantes.
- **Eficacia del maestro:** una evaluación del grado en el cual los maestros en servicio activo contribuyen a los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (OCDE, 2009)

El trabajo centrado en los resultados, deja de lado el proceso que los estudiantes han de realizar para apropiarse de los conocimientos y las “competencias”, la labor docente se traduce en un saber hacer, para que los estudiantes de igual forma aprendan a hacer. Características como el pensamiento crítico-reflexivo se deja de lado para generar un pensamiento pragmático.

La labor más importante de los docentes será entonces los resultados obtenidos por su trabajo, no el aprendizaje de los estudiantes. Si seguimos una lógica simplificadora, si un estudiante es capaz de desenvolverse en sociedad y adaptarse a ella, la labor realizada por el primero sobre el segundo será excelente, sin embargo, la publicación sostiene que la:

“calidad docente puede ser evaluadas por una variedad de instrumentos, como calificaciones estandarizadas de los estudiantes, observación en la clase, calificaciones generadas por los estudiantes, calificaciones de colegas, calificaciones del director y/o administrador de la escuela, autoevaluación, entrevistas a maestros y portafolios, calificaciones de padres de familia, exámenes basados en la competencia y otros medidas indirectas” (OCDE, 2009)

La labor del docente se comienza a cuestionar y se generan una serie de estándares para medir la labor que se realiza dentro de las aulas, se considera que no sólo el docente debe de cumplir con cierto grado de conocimientos y

habilidades para impartir clases, sino que ahora deberá demostrarlos públicamente ante padres de familia, alumnos, compañeros de trabajo y el personal administrativo de la institución, en suma, el docente ha de ser evaluado por toda la sociedad.

La OCDE proporciona descripciones de estímulos que ofrecen estipendios o bonos adicionales para alentar a los maestros a desarrollar sus habilidades y conocimientos. Aborda elementos de la evaluación magisterial que pueden utilizarse para los programas de incentivos, usar incentivos y la reforma de compensaciones como una política de la fuerza laboral docente.

El sistema de incentivos y de reconocimientos es ubicado como “un modelo de desarrollo del capital humano holístico y emplea el marco del Aspen Institute como modelo. Por tanto los incentivos se vuelven parte del sistema total de gestión de desempeño, empezando con la formación, contratación, certificación, inducción, desarrollo profesional, evaluación y promoción” (OCDE, 2009). Ya no se entiende a los incentivos como un elemento extra del pago, sino como una manera de proporcionar alicientes a los docentes para mejorar su práctica, formación, y desempeño, tanto en el área académica como en la administrativa.

Esta publicación analiza los aspectos políticos de los incentivos magisteriales, citando las presiones sosteniendo que “tales presiones provienen de los métodos tradicionales de compensación magisterial, las normas de autonomía magisterial y los preceptos de los sindicatos de maestros concentrados en el tratamiento común para todos los docentes y la protección de la usurpación del control de la gestión” (OCDE, 2009). El control de los incentivos para aquellos profesores que realmente merezcan el reconocimiento de su labor, y a su vez tratar de mantener a los “mejores docentes” en las escuelas.

La segunda publicación (*“Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México”*) surge en función del primero, este sostiene que al combinarse las prácticas internacionales, la experiencia de otros países puede proporcionar “un vínculo vital para diseñar reformas educativas adecuadas a las prioridades y el contexto nacionales. El propósito [...] es proporcionar lineamientos a la SEP, y a los actores implicados en México, para una continua movilización del conocimiento local, con el fin de informar a los procesos de la reforma educativa” (OCDE, 2011).

Menciona que existes seis dimensiones de política comunes que deberán de considerarse para la reforma:

- Calidad de Datos, información e indicadores.
- Relevancia social del compromiso de los actores implicados
- Financiamiento público adecuado
- Marco legal y normativo adecuado.
- Arreglo institucional.
- Procesos de descentralización y transferencia de responsabilidades.

México debe crear las condiciones necesarias para llevar a cabo dicha estrategia y poner en marcha la reforma educativa. Se considera dentro del documento que la rendición de cuentas es necesaria y un desafío que el Sistema Educativo Mexicano debe de afrontar, esta rendición involucra a todos los actores del Sistema Educativo; “un sistema de rendición de cuentas en México, definido con claridad y enfocado en los resultados de aprendizaje y crecimiento de los alumnos, puede aportar la alineación necesaria de distintos esfuerzos dados el tamaño, la complejidad y los múltiples intereses de los participantes del sector educativo.” (OCDE, 2011), todos los involucrados deberán rendir cuentas, será la escuela la unidad básica para este hecho “los datos y la información sobre los alumnos y los maestros en el ámbito escolar pueden utilizarse para concebir iniciativas específicas, tales como los programas de mejora, los modelos de crecimiento, los incentivos y estímulos para los maestros, intervenciones educativas para aquellos con bajo desempeño, así como la identificación de buenas prácticas para

configurar y desarrollar estándares de enseñanza” (OCDE, 2011) y en caso de que el profesor no sea capaz de desarrollarse ni entregar buenos resultados será ayudado con apoyo técnico, pero si son incapaces de mejorar su desempeño, que dejen la profesión¹⁰.

Se considera al maestro como vital para el aprendizaje, sin embargo se dice que no se puede mejorar aquello que no se mide; “por tanto un proceso equitativo y confiable de evaluación de los maestros en servicio debería permitir que los maestros de todos los niveles del espectro de desempeño puedan mejorar, ser conocidos y contribuir a los resultados educativos generales” (OCDE, 2011), la evaluación docente tiene entonces una doble función, mejorar la práctica y desempeño docente y de esta manera contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, repercutiendo directamente en el Sistema Educativo.

Si bien la propuesta de evaluar para mejorar es un factor importante, el gobierno mexicano no ha logrado llevar a buenos términos este tema, es cierto que las evaluaciones y la asignación de las plazas ya está sujeta a exámenes, aun existe cierto grado de resistencia y de negación por la falta de reconocimiento de la diferencia de contextos en los cuales los docentes llevan a cabo su labor.

La OCDE sostiene que:

“deben desarrollarse estándares destinados a los maestros para proporcionales no sólo un guía clara sobre qué se considera una buena práctica docente, sino también oportunidades de desarrollo y mejora profesionales. [Se hace referencia a los modelos de estándares internacionales como puntos de referencia para la generación de los apropiados para México] los cuales debe cumplir con los siguientes criterios:

¹⁰ Esta expresión es utilizada en el texto “establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México, publicado por la OCDE. Por lo que citamos y recuperamos esta expresión para demostrar lo anterior.

- Cubrir todos los dominios de enseñanza definidos;
- Establecer diferentes niveles de competencia para cada aspecto que defina las áreas de trabajo de los maestros y las escuelas;
- Definir un grupo básico de características de rendimiento que deberán cumplir todos los maestros en todas las escuelas;
- Definir y hacer operativos los objetivos y resultados propuestos de la buena enseñanza; y
- Ser dinámicos para asegurar un escalamiento apropiado.

Los estándares también deben cubrir al menos las siguientes áreas: uso del tiempo de la enseñanza (asistencia, puntualidad, tiempo efectivo de clase) planificación y preparación (el diseño de las actividades de enseñanza y los procedimientos de evaluación para todos los alumnos), ambiente en el aula (hacer del aula un sitio seguro para fomentar la curiosidad intelectual), la enseñanza (atractiva y desafiante, adaptada a diferentes alumnos), y responsabilidad profesional. Debe prestarse una especial atención a la capacidad de los maestros para velar por la equidad: atender las necesidades propias a la diversidad de los alumnos y lograr resultados adecuados de aprendizaje para todos.” (OCDE, 2011).

Las acciones del docente ya no se reducen solamente a dar una clase de manera expositiva, ahora se le exige que mantenga una actitud abierta y flexible frente a la diversidad de alumnos con los que puede trabajar. Que sea capaz de generar ambientes de trabajo con los recursos que cuente y proporcionar una buena educación para que los estudiantes obtengan buenos resultados en pruebas y se adapten a las demandas del campo laboral y sistema económico reinante.

La rendición de cuentas, la formación y evaluación docente no son los únicos elementos de relevancia dentro del texto, se considera al alumno y su aprendizaje como indicadores de desempeño de los docentes, escuelas y organismos involucrados en el proceso educativo, aunque gran parte de las estrategias y recomendaciones diseñadas están dirigidas al docente como eje central.

Estas publicaciones forman parte del acuerdo firmado por el gobierno de México y la OCDE en 2008: “Para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas de México”. El Acuerdo México-OCDE

“tiene por objetivo ayudar a las autoridades educativas en México, y a las de otros países [...] a fortalecer sus sistemas educativos. El informe se enfoca en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados de los niños en educación básica [...] [se] desarrolla un marco comparativo de los factores clave de la política pública en escuelas y sistemas escolares exitosos, y lo adapta al contexto y la realidad en México” (OCDE, 2010).



Ilustración 1

Está diseñada en 15 recomendaciones; abarcado una agenda práctica de políticas con el fin de que las escuelas, directores y docentes reciban mayor apoyo para realizar sus actividades. Se dividen en dos grandes secciones; Mejor enseñanza y mejores Escuelas (Ilustración 1) con el objetivo único de mejorar el desempeño de los estudiantes.

El esquema de trabajo presenta las ocho primeras estrategias para reformar la formación, capacitación, evaluación y consolidación del cuerpo docente, en la cual se centra el presente trabajo;

“La reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes [...]

1. Definir la enseñanza eficaz: México necesita definir claramente los estándares docentes para que la profesión y la sociedad sepan cuáles son el conocimiento, las habilidades y los valores centrales asociados a una enseñanza eficaz.
2. Atraer mejores candidatos docentes: [...] una forma de lograrlo es aumentar la exigencia en la entrada a los programas de formación inicial docente [...] y establecer un examen de selección nacional u otras herramientas de evaluación.
3. Fortalecer la formación inicial docente: [...] Establecer un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las Normales y demás instituciones de formación inicial.
4. Mejorar la Evaluación inicial docente: México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes; continuar la introducción del uso de instrumentos más auténticos basados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes
5. Abrir todas las plazas docentes a concurso: El sistema de asignación de docentes a escuelas, actualmente basado en la preferencia del docente, se debe mejorar para que exista una mayor concordancia entre el tipo de escuelas y los docentes.
6. Crear periodos de inducción y prueba: [...] es importante implementar un primer periodo formal de inducción con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes (incluyendo aquellos que no tienen plazas permanentes), y un segundo periodo de prueba en el que se espera que los docentes principiantes sean capaces de demostrar en la práctica que pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos de su papel como docentes.

7. Mejorar el desarrollo profesional: [...] La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas. [...] aumentar la importancia del Catálogo Nacional [...] así como deben ser ampliadas y apoyadas las oportunidades de desarrollo profesional basado en las necesidades de la escuela.
8. Evaluar para ayudar a mejorar: México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares¹¹. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de ser implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de mejor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo.” (OCDE, 2010)

1.2. Organismos que otorgan financiamiento a las estrategias y reformas

Los países miembros de los organismos internacionales en su mayoría carecen de los recursos necesarios para financiar gran parte de sus proyectos, sobretudo en el caso de los países latinoamericanos, ya sea en el área social, de salud, económica, pero sobretudo en la educación, ya que “la educación parece ser un ámbito prioritario para algunos de los gobiernos latinoamericanos cuya política importante ha sido incrementar cobertura y mejorar la equidad” (Moreno, 2014, p. 24).

El caso de México no ha sido la excepción. Uno de los organismos que mayor financiamiento ha otorgado al Sistema Educativo Mexicano ha sido el Banco Mundial. “Desde su concepción en 1944, el Banco Mundial ha pasado de ser una entidad única a un grupo de cinco instituciones de desarrollo estrechamente relacionadas. Su misión evolucionó desde el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) como facilitador de la reconstrucción y el

¹¹ Se entiende por estándar, un modelo, es decir, un punto de referencia, a donde se desea llegar.

desarrollo de posguerra, al mandato actual de aliviar la pobreza en el mundo” (Banco Mundial, 2015).

1.2.1.El Banco Mundial y su relación con el Sistema Educativo Mexicano; Nivel Medio Superior.

La relación México – Banco Mundial ha sido de interés, cuando se generó el cambio político en México, el BM pronosticaba que éste traería grandes beneficios a la economía “pero justo sucedió lo contrario; el gobierno de Fox acabó siendo muy ineficaz, aún más que los gobiernos de sus antecesores inmediatos. Una vez más, el Banco Mundial había hecho mal ejercicio de prospectiva económica y política” (M. Urzúa, 2007, p. 55).

Después de sus predicciones fallidas el Banco Mundial argumentó que el estancamiento actual de la economía mexicana se debe a que “han sido obstaculizadas por grupos de interés que pretenden mantener el status quo” (M. Urzúa, 2007, p. 56).

La relación con el BM ha sido fructífera, en 2010 otorgaron un préstamo para financiar el desarrollo de políticas sobre educación media superior. “Upper Secondary Education (MUSE) Development Policy Loan” el monto fue de US \$ 700.00 millones¹².

“Esta operación es parte integral de un programa de cooperación técnica y de servicio de asesoría que el Banco Mundial apoya para mejorar el desempeño del sistema educativo en México. El Banco Mundial tiene varios programas y préstamos al sector educativo en el país destinados a apoyar el desarrollo en sus niveles preescolar, primario y secundario. Este préstamo es el primero destinado a

¹² El costo total del proyecto incluye el financiamiento del Banco Mundial y otras fuentes en millones de US\$. Los proyectos activos y cerrados muestran el monto del compromiso al momento de ser aprobados por el Directorio. Esto no refleja ninguna cancelación. Los proyectos propuestos (en tramitación) y los abandonados muestran el monto previsto. El monto del compromiso para los proyectos en tramitación es indicativo y podría ser modificado durante la preparación de un proyecto.

apoyar a la educación media superior o bachillerato, permitiendo completar el apoyo del Banco al sistema educativo del país” (News & Broadcast, 2013).

El préstamo no sólo representa el primero, el Banco Mundial ahora está financiando todo el sistema Educativo Mexicano, lo que significa que todas las recomendaciones han de ser acatadas; éste fue utilizado para la consecución del Sistema Nacional de Bachillerato, que fue diseñado y puesto en marcha en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) al igual que la Reforma Integral a Educación Media Superior, concentrado en los sectores de Educación secundaria¹³ y terciaria, se colocó dentro del BM en los temas de Educación para todos, Educación para la economía basada en el conocimiento, participación y compromiso ético.

Si lo pensamos de esta manera, educar para la economía; la educación está a merced del campo laboral, sus exigencias y cambios, la educación no está diseñada para las necesidades de la sociedad, ahora será ésta la que generará necesidades, no responderá a ellas.

Entre los documentos y datos que se pueden consultar en la página web del Banco Mundial; es de interés resaltar los resultados¹⁴ de este préstamo; son informes que México ha entregado como evidencia del trabajo que se ha realizado, dentro se encuentran indicadores como la cantidad de profesores inscritos en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior; la implementación del currículum basado en competencias en las escuelas, la cantidad de becas proporcionadas, así como la publicación que hace el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) de los primeros indicadores del Sistema de Educación Media Superior.

¹³ Por educación secundaria se debe de entender el nivel Medio Superior, que es su equivalente en el sistema Educativo de Estados Unidos de Norte América.

¹⁴ Todos estos datos se pueden encontrar en <http://www.bancomundial.org/projects/P112262/upper-secondary-education-muse-development-policy-loan?lang=es>. Aquí son mencionados algunos, sin embargo son de interés todo.

“El objetivo de la reforma es mejorar la calidad y la pertinencia de los contenidos de la educación secundaria superior y aumentar la cantidad de graduados, a fin de lograr una fuerza de trabajo mejor preparada para contribuir al crecimiento económico del país; al mismo tiempo la reforma proporcionará las herramientas necesarias que los egresados necesitarán posteriormente en su vida”. (Banco Mundial, 2010).

La educación al servicio del mercado, estudiar para incursionar a la economía, razones de sobra para elevar a obligatorio el Bachillerato, suponiendo que un alumno regular egrese del Bachillerato a los 18 años, momento en que el adolescente se convierte en ciudadano oficialmente y puede inscribirse a la líneas de la fuerza laboral del país, siguiendo el discurso oficial contribuir al desarrollo y progreso de la nación.

Más tarde en 2012 solicitaría otro préstamo con la misma finalidad, del primero, el desarrollo de políticas referentes a la Educación Medias Superior. En esta ocasión sería un monto de US \$ 300.75 millones.

Este segundo préstamo cubre tres grandes ámbitos:

“1) aumento de la flexibilidad de la EMS. Esta política apoya las iniciativas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) relacionadas con el plan de estudios basado en competencias para introducir mayor flexibilidad. Las acciones facilitarán la transferencia de estudiantes entre y a través de los diferentes sistemas, [...] 2) mejora la calidad y pertinencia de la educación, centrándose en medidas para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para ingresar y permanecer en el mercado laboral o continuar hacia la universidad. [...] 3) reducción del costo de oportunidad de la EMS.” (Banco Mundial, 2012).

Para el 16 de diciembre de 2013 México obtiene un tercer préstamo “Third Upper Secondary Education Development Policy Loan” que también está enfocado a la generación de políticas referentes a Educación Media Superior, con un costo total del proyecto es de US\$ 300.75 millones, destinados en su totalidad a Educación

Media Superior. La relación que se ha mantenido México-OCDE-Banco Mundial se refleja cercana e influyente, sobretodo en el aspecto educativo.

1.3. La Reforma Integral de Educación Media Superior, sus nexos con los Organismos Internacionales; impacto en el trabajo docente.

Las organizaciones como las mencionadas tuvieron mucho que ver con la puesta en marcha de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, establecimiento de la serie de acuerdos y el Sistema Nacional de Bachillerato, la evaluación docente y la Nueva Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Hacer caso omiso a estos factores aleja de la panorámica económica que trae consigo esta reforma y el impacto laboral en el trabajo cotidiano de los docentes. A continuación se analiza el trabajo realizado por el Gobierno Mexicano para poner en marcha las recomendaciones que la OCDE diseñó, centrando la atención en lo referente al trabajo docente.

Durante los sexenios del Partido Revolucionario Institucional (PRI) la única reforma importante se originó en 1992 con el Acuerdo Nacional para el Mejoramiento de la Educación Básica en el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), durante los demás no se sucedieron cambios representativos en la organización, gestión y área pedagógica de la educación. Fue hasta el cambio de partido político con el Partido Acción Nacional (PAN) frente al gobierno cuando comenzaron a surgir propuestas y cambios. Las reformas respecto a educación gestadas durante los últimos años han representado cambios sustanciales en las distintas áreas, pedagógica, administrativa, didáctica, de formación, de práctica, etc.

Fue durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) cuando se firma el acuerdo de Cooperación México-OCDE, donde se comienzan a delinear una serie de acuerdos y reformas que impactaron en el trabajo docente, en donde se pone en marcha a nivel nacional el “Acuerdo para mejorar la educación”, sin embargo,

esta reforma ha tenido continuidad en el trabajo del actual presidente de la Republica Enrique Peña Nieto (2012-2018).

El trabajo docente ha tomado gran relevancia en los últimos años, su formación inicial y continua es ahora un tema de importancia, a raíz de los cambios surgidos por la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) que inicio en 2008 y que ha tenido continuidad en la Reforma de 2013.

Una de las últimas acciones del gobierno de Calderón referentes a la Educación Media Superior (EMS) fue elevar a obligatorio este nivel, “el 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la declaración del Congreso de la Unión que reforma los artículos Tercero y Trigésimo Primero de la Constitución para dar lugar a la obligatoriedad de la educación media superior en México” (Rodríguez, 2012).

El acuerdo 442 es uno de los acuerdos más importantes, mediante este se establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un Marco de Diversidad, publicado el 26 de septiembre de 2008 en el Diario Oficial.

En la RIEMS, se coloca al docente como actor principal de la reforma. Siguiendo el discurso oficial esta reforma nace por las nuevas demandas y el atraso que presenta la Educación Media Superior (EMS). En el plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) en el eje de Igualdad de Oportunidades se plantea el objetivo de Elevar la Calidad Educativa “se establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo” (Secretaria de Educación Publica, 2008).

Esta reforma se sustenta bajo cuatro ejes:

- “La construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Este marco estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras.
- La definición y regulación de las opciones de oferta de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley General de Educación, de manera que puedan ser reguladas e integradas al sistema educativo nacional y específicamente, al SNB.
- El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, [...] Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral [...]
- El cuarto eje considera la Certificación complementaria del SNB, [...] la expedición de un certificado nacional que avala el hecho de que las distintas opciones de la EMS comparten ciertos objetivos fundamentales” (Secretaría de Educación Pública, 2008).

De estos cuatro ejes es de interés el tercero, los mecanismos de gestión. Dicho acuerdo propone seis mecanismos para ser implementados;

- a) La generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos
- b) Formación y actualización de la planta docente
- c) Mejorar las instalaciones y el equipamiento
- d) Profesionalizar la gestión
- e) Evaluar el sistema de forma integral
- f) Implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

Cada una de estas seis estrategias tiene un impacto en la labor docente, formación y capacitación continua e inicial.

“los profesores deberán contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión” (Secretaría de Educación Pública, 2008).

Por lo que para llevar a cabo dicha reforma, será necesario una formación inicial y continua de los docentes en servicio, para lo cual, el Sistema Educativo Mexicano no está preparado, por la falta de reconocimiento de las necesidades de formación y/o capacitación de los docentes.

Para el 21 de Octubre del mismo año se publicaría el acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, en el Diario Oficial de la Federación. Dicho acuerdo tiene por objetivo; “establecer para el tipo medio superior:

1. Las competencias genéricas;
2. Las competencias disciplinares básicas, y
3. Los aspectos que deberán considerarse para la elaboración y determinación de las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales.” (Diario Oficial de la Federación, 2008).

El documento es extenso y en él se establecen tanto las competencias a desarrollar de manera general (genéricas) como el auto cuidado, la expresión y la comunicación, el pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, así como se establecen las competencias disciplinares por campos, tanto básicas como extendidas y por último se mencionan la serie de competencias que los estudiantes han de desarrollar para el campo laboral.

Otro de los acuerdos que atañen al trabajo docente y por lo tanto de interés para este trabajo es el acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de Octubre de

2008. Se considera “necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes” (Diario Oficial, 2008).

El texto a pie dice:

“Que para definir el Perfil del Docente el SNB, la Secretaria de Educación Pública estimó indispensable invitar a las autoridades educativas locales y a las instituciones representadas en las Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a aportar sus experiencias y propuestas, bajo la premisa de que dicho perfil está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades, actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas” (Secretaria de Educación Publica, 2008).

El acuerdo 447 es uno de los acuerdos que más impacto tiene en la formación y práctica docente a nivel medio superior; es en este donde se establecen las competencias y atributos que deberá desarrollar el docente. “Las competencias docentes son las que formulan cualidades individuales, de carácter ético, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil” (Secretaria de Educación Publica, 2008).

Dicho acuerdo establece ocho competencias docentes:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los procesos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Se amplía la labor, características y habilidades docentes, se le exige sea un sujeto integral capaz de formar a los ciudadanos del futuro, con la escasa formación que se le brinda.

Para poder contribuir con la formación continua de los docentes de EMS, se generó el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior en 2013, éste sostiene que “fomentará una verdadera cultura académica en las instituciones de EMS, que permita que los propios docentes contribuyan a la formación de otros docentes, en un ambiente que facilite el trabajo colaborativo, el intercambio de métodos y resultados y la reflexión colectiva” (Secretaría de Educación Pública s/a).

La tarea docente se propone integral, compartida, capaz de debatir, de reflexionar su tarea con los involucrados en el ambiente de trabajo. La realidad de la tarea docente se reduce a una batalla por obtener el reconocimiento, cumplir con lo establecido en los reglamentos y con las exigencias del cuerpo directivo de la escuela. El trabajo docente exige no solamente compromiso por parte del cuerpo profesional que esta frente a grupo, sino una responsabilidad compartida en entre los directivos y el gobierno. Cómo el docente se puede sentir parte del trabajo educativo si constantemente es negado como sujeto de saberes, sometido a evaluaciones que evidencian la carencia no solamente de sus saberes, sino también de un sistema educativo incapaz de cubrir las necesidades de un país brindando una formación de “calidad” para su magisterio.

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se ha realizado una serie de reformas que han dado continuidad a la RIEMS. Durante el primer año del sexenio se firmó el Pacto por México¹⁵, en el que quedan plasmados una serie de compromisos entre ellos la “Iniciativa de Reforma Educativa”¹⁶

“La Iniciativa comprende una reforma constitucional a los artículos 3° y 73. Ello implicará una modificación de ciertas leyes, entre ellas la de la Educación y la Federal del Trabajo, y es en los detalles legales e instrumentales donde el asunto adquiere relevancia y pertinencia para mejorar el desempeño del Sistema Educativo Nacional (SEN). La reforma fue aprobada con celeridad [...] el 21 de diciembre [...] fue publicada en la Minuta con el Proyecto de decreto de reforma a la Constitución Política en materia educativa en la *Gaceta Parlamentaria*” (Mejía, 2012, p, 6)

Para el 26 de febrero de 2013 se publica en el Diario Oficial de la Federación la reforma el Artículo 3° Fracciones III, VII Y VIII, y artículo 73 fracción XXV.

El Artículo 3° contempla que “el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparte el Estado se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades de que correspondan” (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Se le dan nuevas atribuciones al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) “será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Diario Oficial de la Federación, 2013) Para el 11 de

¹⁵ El pacto es un acuerdo político firmado por el presidente de la República y los presidentes del Partido de la Revolución Institucional (PRI), Partido de la Revolución Democrática (PRD) y Partido Acción Nacional (PAN). En el que quedan plasmados compromisos.

¹⁶ Se puede consultar en <http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Reforma-Educativa.pdf>. Fecha de acceso 17 de enero de 2015

Septiembre de 2013 se expide una nueva Ley General del Servicio Profesional Docente.

“esta ley tiene por objeto:

- I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior.
- II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente.
- III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente y
- IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.” (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013, pág., 1-2)

Esta serie de reformas al artículo 3°, 73, autonomía del INEE, la evaluación docente y la nueva ley del servicio profesional docente son ahora un tema de interés para la práctica y la transformación de los docentes no sólo a nivel básico, sino también a nivel Medio Superior; ya que determinan la forma y la manera en como el docente ha de llevar a cabo su labor, y cuáles son las disposiciones administrativas que deberá de cubrir.

En el mes de febrero de 2014 la Secretaria de Educación Pública da a conocer el perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes para la Educación Media Superior¹⁷.

“Este perfil pretende establecer criterios generales que permitan fortalecer los mecanismos de ingreso a la actividad docente y técnico docente en la educación media superior, con la intención de conocer aspectos centrales que determinen la calidad del personal con funciones docentes y técnico docentes, no sólo en cuanto a conocimientos sino también con relación a su actitud y desempeño dentro del aula” (Secretaria de Educación Pública, 2014).

Las nuevas funciones y labores que la educación y los docentes deben cumplir representan una tarea más amplia y compleja, éstos se han de adaptar, dentro de

¹⁷ Se puede consultar en <http://basica.sep.gob.mx/perfiles.pdf>, Fecha de acceso, enero 17 de 2015.

cada institución los actores se apropian y adaptan de manera distinta a los cambios.

1.4. Caracterización del espacio. En donde ubicamos la investigación.

“Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales [...] desde afuera, y llevan los mismos nombres, por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia el trabajo, la tradición, la naturaleza como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiando. (Giddens, 2000, p. 30)

Para poder comenzar a caracterizar a nuestro espacio geográfico es necesario remitirnos a las Escuelas Normales. Estas comenzaron su labor desde 1822 con la Compañía Lancasteriana, institución privada de formación de docentes, durante el Porfiriato tiene un gran impulso y el Estado trabajo para brindar formación a los profesores de esa época, fue con Justo Sierra al frente de la Subsecretaria de Instrucción Pública donde se presenta la oportunidad de inaugurar la Escuela de Altos Estudios y con ella la Escuela Normal. Hacia 1975 se creó la Escuela Normal No. 21 en el municipio de Texcoco, en la localidad de Tulantongo, actualmente oferta licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Historia y Geografía.

Recordamos un poco la historia de las escuelas normales, ya que dentro de estas instituciones se instauraron¹⁸ escuelas preparatorias que dentro de la oferta educativa actual imparten el Bachillerato General.

Para el desarrollo de este trabajo nos centramos en la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco (EPOANT), ubicada (Ilustración 2) en Carretera Texcoco-Tepexpan, Tulantongo, Estado de México. Dicha institución comenzó sus labores en 1997. Actualmente cuenta con una planta docente conformada por 27

¹⁸ No se cuenta con datos exactos sobre cuando comenzaron a anexarse escuelas preparatorias en las Escuelas Normales.

profesores con una formación diversa que va desde licenciaturas, posgrados y algunas maestrías. Atiende a un población diversa, de aproximadamente 550¹⁹ alumnos, provenientes de los municipios circundantes, en dos turnos con seis grupos; dicha población oscila en un rango de edad de 15 a 18 años.

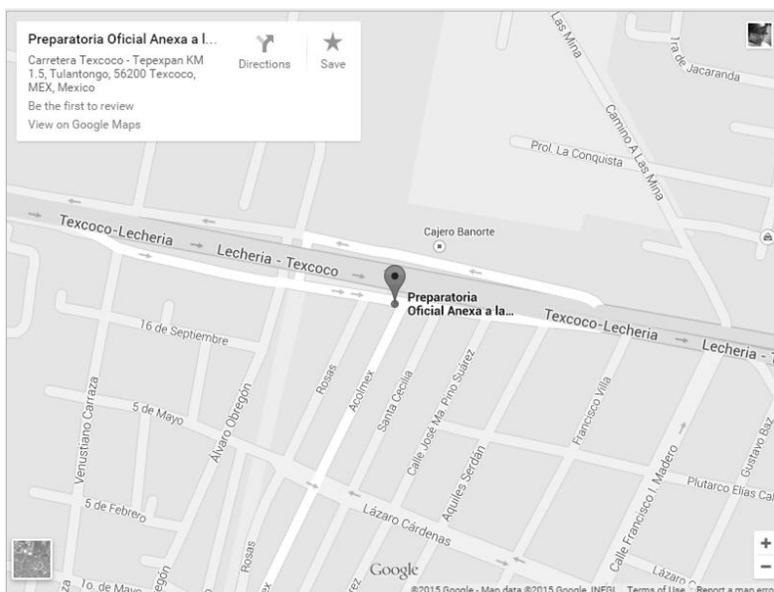


Ilustración 2

En la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco (EPOANT) cada uno de los profesores que laboran allí tienen una historia que contar respecto a la manera con cómo se apropiaron de la RIEMS, las formas de trabajo, su perfil, el perfil del bachiller, las evaluaciones a las que son sometidos donde se miden sus capacidades y habilidades en un examen. Algunos de los profesores que laboran dentro de esta preparatoria también son docentes en la Normal de Texcoco, punto que nos hace reflexionar acerca del compromiso que se asume.

¹⁹ Esta información fue obtenida del blog de la Preparatoria <http://epoant-texcoco.blogspot.mx/2011/05/resena-historica.html> consultada el

1.5. La voz de los docentes de la EPOANT.

A partir de testimonios recabados de una entrevista piloto²⁰ que fue realizada en la EPOANT con el fin de conocer y plantear los problemas que viven los profesores se enuncian esta serie de retos a los que se enfrentan los docentes desde la cotidianidad.

1.5.1. Las problemáticas a las que se enfrentan.

Se dice que la educación tiene un vínculo con la sociedad, con la economía, incluso algo con la religión, que estos influyen de manera directa en la forma en cómo es diseñada el currículo, los docentes lo saben y lo manifiestan, *“Ciertas problemáticas podríamos enfocarnos más a la problemática social”* (PARO/EPONAT/E5-S1). “La educación excede a lo escolar y, aunque allí se le dé curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular” (Frigerio, 2000, p. 5) la influencia de factores dentro de la educación; economía, política, sociedad, son elementos que influyen y son influidos por la educación.

No sólo se trata de las problemáticas que enfrenta el docente al trabajar en un espacio influido por factores sociales y económicos, es trabajar en un aula carente de lo necesario, también implica enfrentarse con las historias de vida de cada uno de sus estudiantes, con los problemas familiares, personales, emocionales, académicos, enfrentarse a establecer contacto con generaciones que viven una realidad tan cambiante y diferente a la suya o como diría Bauman trabajar en una *modernidad líquida*, efímera, donde la eficacia y la eficiencia son elementos clave para poder sobrevivir. “Esta forma fluida de montar y desmontar es la que mejor se ajusta a la percepción que tienen el mundo que los rodea: un mundo <<múltiple, complejo y en veloz movimiento>> y por lo tanto, <<ambiguo>>, <<enmarañado>> y <<plástico>>, incierto, paradójico y hasta <<caótico>>” (Bauman, 2005, p. 34).

²⁰ El uso de estas entrevistas está justificado de manera más amplia en el capítulo II de este trabajo, por cuestiones de extensión, sólo se aclarará que se están utilizando para comenzar a contextualizar la RIEMS y conocer los retos a los que se enfrentan y de esta manera esbozar el problema de investigación y el objeto de estudio.

“nos piden muchas cosas que en ocasiones no estoy preparado para ellos, porque además de eso existe, una especie de rechazo, si de rechazo, de negación, de no voy a hacer las cosas, de no las quiero hacer, no es que no pueda, es que no quiero porque implican tiempo y yo creo que ese rechazo es porque, no es retribuido, en ocasiones ni siquiera reconocido y el primer pensamiento que me asalta cuando tengo que hacer algo por obligación es que no me pagan para ello, únicamente me pagan las horas frente a grupo y muchas de las cosas que me piden que tienen que ver con proyectos institucionales, son cosas que tengo que hacer cosas fuera del horario”(PVGH/EPOANT/E03-S5).

La carga de trabajo y tareas fuera del horario de trabajo, no sólo determina su condición como profesores, sino también como ciudadanos, padres, madres, hermanos (as), hijos (as), la condición de profesor no es sólo dentro del aula o la escuela, esta los sigue en la sociedad y en algunas ocasiones olvidamos la vida social que estos tienen. Un rechazo que viene acompañado de una negación de hacer cosas por obligación, porque no se sienten parte de una transformación. “Se sienten desbordados por una carga cada vez más pesada, no solo porque las actividades exigen más tiempo y otras competencias profesionales y técnicas, sino también porque demanda un compromiso personal y emocional cada vez mayor” (Tenti, 2010, p. 123).

1.5.2. Cómo se perciben los docentes. La imagen.

“Se nos está acusando a los maestros de todo, de que si los alumnos están mal formados, de que si no hay investigación o científicos en México, cuando si los hay pero no hay el apoyo para que ellos hagan investigación aquí” (PYRH/EPOANT/E02-S3). Los docentes se sienten los culpables de la decadencia educativa, de la falta de producción de conocimiento y desarrollo científico-tecnológico en el país, cuando todo este desarrollo ha de ser un trabajo conjunto, sin embargo, siempre se mira a la educación y los involucrados directos como los responsables.

“Se está atacando mucho este lado de la docencia, hemos estado sometidos, y creo que con esto vamos a estar mucho peor.” (PYRH/EPOANT/E02-S3). La presión social a la que son sometidos los docentes y el escudriño de su trabajo, ha deteriorado la imagen no sólo a nivel social sino también a nivel personal. “Existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes hacen de su vocación y de su formación, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (Dubet F y Duru-BellatM., 2000, p. 19. Citado en Tenti, 2010, p. 120) y lejos de construir puentes para mejorar la práctica docente, están minando esta posibilidad reduciéndola a una utopía.

1.5.3.Las reformas dentro del campo educativo. Malestares, miedos, interrogantes.

“Me desalienta porque hay momentos en los que sentimos que estamos desamparados en el aspecto de que hay gente que dice, el trabajo debe de ser así, así y así, pero lo dice desde un escritorio, no lo dice frente al trabajo efectivo que hacemos frente al grupo” (PARR/EPONAT/E5-S1).

“De repente me desbalancean con lo que ya venía yo trabajando, la forma de trabajo y que ahora tiene que ser de cierta forma las cosas, como antes las hacías ya no, ahora las tienes que hacer así, siento que se está poniendo muchas trabas, que se están poniendo muy estrictos en ese sentido, cuando de hecho quienes hacen estas reformas ni siquiera llevan a cabo bien su papel o su función” (PYRH/EPOANT/E02-S3).

El diseño de las nuevas formas de trabajo corre a cargo de “otros” que no están vinculados con el acto educativo y que demandan de los profesores la ejecución de programas tal como ellos los escriben en el papel, reformas ajenas y que tienen poca vinculación con la realidad que ellos viven. Estas reformas desconocen al docente y su trabajo para responder a proyectos de gestión a nivel administrativo, el trabajo dentro del salón de clases se elimina de la mesa de debate y se homogeniza a la sociedad y las necesidades.

“De esta manera, el sentido de la profesionalización es un objeto de lucha donde confluyen múltiples actores colectivos e intereses que es preciso identificar. Al mismo

tiempo, no se puede comprender la emergencia de esta cuestión si no se tiene en cuenta algunas transformaciones en la sociedad y en el propio sistema educativo que ponen en crisis las identidades colectivas de los docentes” (Tenti, 2010, p. 119).

“Esta no es una reforma más, porque tiene que ver no sólo con la reforma educativa, sino con la reforma laboral, ese es un reto para todos muchos reglamentos que nada tienen que ver con la docencia, que tienen que ver con la parte laboral.” (PLVS/EPONAT/E03-S1); una reforma disfrazada de cambio educativo para generar nuevas exigencias hacia la tarea docente en el área laboral, por lo tanto también administrativo, la generación de estas demandas, tiene que ver con las habilidades que los docentes han de desarrollar, y a lo largo de su trayectoria serán evaluados para designar la idoneidad de su trabajo, cómo no pensar en sometimiento cuando la reforma niega y exhibe carencia y falta de compromiso.

“Luego también dicen, mucha preparación para los profesores, y los que tienen maestría, doctorado están en puestos administrativos, no están frente a grupo, a mi me gustaría que estuvieran frente a grupo, porque se supone que ellos son los que están mejor preparados que uno que nada más tiene licenciatura” (PEHC/EPONAT/E06-S6). La formación y la preparación para los puestos administrativos genera cuestionamiento severos sobre el papel que les corresponde a los que están “mejor preparados”.

La evaluación es un tema que también genera incertidumbre y que es un tema constante entre los docentes *“La evaluación es lo que todo el mundo está pensando, me preparó para esas materias pero en sí mi rama, no sé si me pregunten, eso es lo que más me da temor”* (PMMA/EPOANT/E01-S3).

“como profesores tenemos una gran responsabilidad de estar bien preparados, en ese aspecto aplaudo la reforma, por qué, porque hay mucho profesor ignorante ignora cómo trabajar la didáctica en preparatoria y me desalienta que mis colegas sean precisamente ignorantes en muchas ocasiones que deben de saber como

maestros nunca me he rebelado al cambio, únicamente, que siento injusto que el pago, sea un pago en el que en este momento se ha visto mermado por ese capitalismo que nos perjudica y no toma en cuenta precisamente las necesidades sociales de la población” (PARR/EPONAT/E5-S1).

Las dos caras, el temor a la evaluación y la evaluación para mejorar en la práctica y como un mecanismo para renovar la formación de los profesores, sin embargo, este mecanismo utiliza al salario como referente de la capacidad y del logro académico para mejorar la calidad. El vínculo entre la economía-sociedad-educación es también de interés, ya que con base en esta relación se toman decisiones en torno a la última, siendo la economía un factor determinante en las dos siguientes.

Los testimonios aquí expuestos son de docentes que expresan sus temores, sus miedos y reclamos a una sociedad que también le exige.

1.6. ¿Qué estamos investigando? El problema de Investigación.

Con los testimonios obtenidos se puede determinar que las reformas desconocen al docente y su trabajo para responder a proyectos de gestión a nivel administrativo, la práctica y el sujeto son invisibilizados, ubicados por debajo de las necesidades cuando son relevantes por la responsabilidad social que se les asigne, educar en una sociedad donde se les demanda profesionalismo, preparación, conocimientos, habilidades, actitud para servir y aprender, y se les proporcionan las condiciones y ayuda a cuentagotas, algunas condicionadas, burocratizadas, politizadas y con la existencia de corrupción en la cadena de mando.

La figura docente tanto dentro como fuera del aula y la escuela está devaluada, “el docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea

mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces” (Torres, 2000, p. 2) los docentes antes de ser profesores son sujetos, ciudadanos que traen consigo historias, valores, emociones, en resumen, una ideología que se refleja en el acto educativo. Separar al docente de esta historicidad, lo convierte en un sujeto fragmentado, en un simple ejecutor de reformas.

Una imagen docente deteriorada, la generación de nuevas tareas, la propuesta de un perfil docente por agentes ajenos, un sentimiento de culpa por la decadencia educativa, la propuesta de la evaluación como forma de elevar la capacidad, habilidad y conocimientos docentes con el fin de mejorar la calidad educativa, la carga de trabajo y poco reconocimiento de su trabajo, son sólo algunas de las inquietudes que asaltan la mente de los profesores de la EPOANT y que repercuten en su trabajo cotidiano, a los que se enfrentan y se adaptan.

Todo esto nos lleva a pensar, esta forma de trabajo y de concebir al docente, traerá consigo transformaciones tan significativas, que éste se transforma y se apropia de nuevos conocimientos, reacomoda sus esquemas pero, **¿Cómo el docente configura su práctica ante el trabajo cotidiano y las propuestas de la RIEMS?** ¿Qué figura tendrá ahora el docente si no se le permite generar propuestas de trabajo en la realidad que le toca vivir día a día y se convierte en ejecutor de reformas?

Recuperar la experiencia docente, los cambios, dar voz a aquellos sujetos que ahora son valorados, diseccionados y examinados en un examen, es revalorar la experiencia y permitir que expresen aquellos sentimientos de impotencia, desánimo incluso coraje que los de “arriba” se niegan a escuchar, “los docentes expresan insatisfacciones, inquietudes y temores similares que ya no se refieren únicamente a los salarios, [...] hay pérdida de sentido respecto de su labor y de la propia labor de la escuela” (Torres, 2000, pág., 7).

Todo lo anterior me lleva a señalar a la *práctica docente* como mi *objeto de estudio*, ¿Por qué la práctica docente? Porque es en ella en donde se ven reflejados, -o debería de ser de esa manera- los cambios sugeridos y establecidos en las reformas, acuerdos y estrategias para mejorar la calidad educativa, también porque en ella el docente muestra qué tanto se ha apropiado del discurso oficial que lo ubica como pilar de una reforma.

La práctica docente no sólo permite entender la labor que hace un profesor en el aula, sino también, entender la historia de un profesional que se ha dedicado a la enseñanza, este trabajo no sólo expone la práctica docente y da punto final a la investigación, más bien analiza la práctica, comprende a los docentes, y da voz a quienes han sido ignorados, escrudñados y expuestos como los culpables de la decadencia educativa, para poder resignificar la práctica docente y devolver un poco de valor social a la labor que ellos hacen todos los días en espacios deficientes y multiculturales y con una sociedad que los señala y exige resultados.

La tarea que emprendo no será sencilla, me enfrento a un sistema que durante muchos años ha mantenido callados a los docentes, sin embargo al iniciar este proceso pretendo llegar más allá de una explicación, deseo comprender y transformar, ¿cómo lo voy a lograr? ¿Desde dónde lo estoy mirando?, ¿Qué tendré que hacer y a que retos me estoy enfrentado? Son preguntas que guían la construcción del siguiente capítulo, donde se da respuesta a las interrogantes planteadas.

Capítulo II. Momentos vividos en la construcción de la investigación. Metodología.

2.1. La elección del Paradigma. “Enfoque cualitativo”.

2.2. Métodos a utilizar.

2.2.1. La etnografía. Herramienta indispensable en la investigación educativa.

2.2.2. El marco que orienta el Objeto de Estudio. La Fenomenología.

2.3. Momentos transitados. Hacia la Construcción del Objeto de Estudio.

2.3.1. Revisión Documental.

2.3.2. Observación Participante.

2.3.3. La entrevista

2.3.4. Construcción del problema de investigación.

Capítulo II.

En el presente capítulo describo la manera en cómo se fue construyendo el objeto de estudio, la elección del marco interpretativo así como el paradigma en el cual se ubica el trabajo de investigación. Describo los instrumentos y los momentos por los cuales se ha ido transitando para comprender la transformación de la práctica docente a través de los postulados de la RIEMS.

2.1. La elección del Paradigma “Enfoque Cualitativo”

“La actividad científica en las ciencias sociales no sólo se enfrenta a las dificultades y complejidades que su labor impone, sino también cuando se trata de elegir métodos y técnicas apropiados para abordar, interpretar y explicar la realidad social. Aun cuando las cuestiones referentes al método son conflictivas y cubren un espectro de temas que van desde las relaciones entre sujeto y objeto, en un plano más general y abstracto involucra hasta el fin mismo de la ciencia; es claro que la adopción de un método particular condiciona con mucho las técnicas de recolección y el análisis de la información de interés. Este conjunto de decisiones determina en buena medida la estrategia de investigación.” (Tarrés, Peón, et. al 2014).

Una de las etapas de este proceso de investigación es plantear y elegir el enfoque a utilizar para abordar la problemática que se desea investigar, o sea “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación” (Taylor & Bogdan, 1987, p.13) La elección de tal paradigma²¹ ha de corresponder con la finalidad de la investigación, y el corte que deseamos dar a ésta.

²¹ El concepto de paradigma procede de KUHN (1981) “Un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Un paradigma sirve como guía para los profesionales de una disciplina por que indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar, se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio; establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas, y proporciona una epistemología... proporciona un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes”

“El método que ha predominado en las ciencias después de Galileo (1642) ha sido el método positivo: la observación de los hechos empíricos mediante el distanciamiento del observador y las mediciones matemáticas cuantitativa. Ahora bien, en los inicios del siglo XX, de la mano de la antropología cultural primero y de la sociología después, aparecen las metodologías denominadas cualitativas, orientadas a la comprensión e interpretación émica de los fenómenos humanos” (Rodríguez & Valldeoriola, 2009).

El método positivo, conceptualiza al mundo como algo determinado, sus elementos y fenómenos pueden ser objeto de estudios en tanto es posible que sean aislados y sean susceptibles de un análisis deductivo-hipotético-objetivo. “Implica definir a priori relaciones de causalidad para explicar los fenómenos estudiados, *“la única y verdadera relación sería de causa-efecto”* (citado en Bonilla, 2008, p. 33), generalmente utiliza técnicas estadísticas para el análisis de la información obtenida, la reduce a números con el fin de comprobar supuestos teóricos. Para este paradigma lo principal es “explicar y predecir eventos observables” (Maykut & Morehouse, 1994, p. 3).

En resumen, el paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados propios de las ciencias naturales (*Ereklären*), reducir la acción y a los sujetos a números y estadísticas.

Por el otro lado, el enfoque cualitativo o como algunos autores (Taylor & Bodgan, 1987) lo llaman fenomenológico, buscan una comprensión (*Verstehen*), de los hechos, su existencia y las causas a través de la mirada del Otro; entiende al mundo como algo no acabado que está en constante re-construcción en tanto que los actores que lo viven son capaces de modificarlo y darle diferentes significados, características que el paradigma cuantitativo no contiene. “Se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social” (Cook & Reichard, 1986) son los sujetos y su manera de ver el mundo, el significado que estos atribuyen a los fenómenos de estudio lo que constituye la realidad y lo que es importante estudiar.

Las características de la problemática que se aborda en esta investigación permite la elección del enfoque cualitativo, ya que esta;

“Enfatiza la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos. Este enfoque estima la importancia de la realidad, tal y como es vivida por el hombre, sus ideas, sentimientos y motivaciones; intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (Martínez, 2000, p. 38).

Para realizar una investigación de este tipo considero tres elementos clave: 1) El arte de preguntar ¿por qué? 2) El arte de escuchar, y 3) El arte de asumir la investigación como un proceso creativo. (Ramos, S/A) La investigación de corte cualitativo permite comprender la realidad a través de la subjetividad del Otro, preguntarse constantemente sobre la manera en que el actor percibe la realidad, escucharlo para procurar una comprensión de su realidad, de “*su mundo*” y constantemente traer a la mesa de trabajo la flexibilidad y la creatividad para mantener el flujo de las ideas y de una visión amplia de los problemas.

Este modelo de investigación permite mantener una perspectiva holística “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (Álvares-Gayou, 2003, p. 21) por lo que se entiende al docente como un sujeto histórico, que se ve influido por factores internos y externos que alteran su práctica, tratando de comprender a los sujetos involucrados en un marco de referencia, es decir, tratar de comprender el mundo y el fenómeno a través del actor (docente).

Ubicar de esta manera la investigación implica ser portadora de la voz del docente, expresar el malestar y las preocupaciones que ocupan la mente de ellos, se trata de:

“Entender una situación tal como es construido por los participantes. El investigador cualitativo intenta capturar lo que la gente dice y hace, es decir, los productos de cómo la gente interpreta el mundo [...] la tarea del investigador cualitativo es encontrar los patrones dentro de las palabras y los actos, y presentarle estos patrones a otros [de preferencia a los mismos sujetos] para inspeccionar al mismo tiempo situarse lo más cerca posible de la construcción del mundo tal como los participantes originalmente lo experimentan” (Maykut & Morehouse, 1994, p. 18).

Como investigadora me convierto en “interprete de las realidades construidas por los sujetos de estudio; [el investigador] acepta que no hay forma de suspender sus propios supuestos, puesto que todo lo que vive y experimenta durante la investigación esta ineludiblemente relacionado con sus intereses, valores, y explicaciones del mundo” (Bonilla, 2008, p, 34) La labor que desempeño en la investigación es de nombrar, enunciar y pronunciar el discurso docente, callado en las reformas y las reestructuraciones del sistema educativo.

Si centro la investigación en comprender la práctica docente no puedo reducirla a una vaga explicación y estandarización del sentir docente, “los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 21) pensando de esta manera se pierde la posibilidad de rescatar aquellas experiencias que permitirán el logro de nuestro objetivo, resignificar la práctica docente y solamente cuantificaríamos aquellas situaciones a las que se enfrentan.

Hay que reconocer que la realidad es compleja, los eventos y factores relacionados tienen múltiples direcciones y están en constante cambio, por lo que no se pueden establecer relaciones de causa-efecto. “Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 21-22).

Se pensaría que porque los métodos de este paradigma están en contacto con la realidad, con lo empírico, no interese la validez de los datos y el rigor metodológico necesario en una investigación; “un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 22).

“Retomando el análisis sobre lo que implica el rigor metodológico, algunos investigadores cualitativos afirman que los cánones o estándares con que se juzgan los estudios cuantitativos son totalmente inapropiados para evaluar el rigor metodológico de los estudios cualitativos. [...] los abordajes cualitativos y cuantitativos tienen diferentes raíces ontológicas y epistemológicas [...] la mayoría de los investigadores cualitativos concuerdan en que este principio rector y por tanto, en que estos criterios o estándares de evaluación deben ser coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma cualitativo. (Castillo & Vásquez, 2003, p. 164).

Uno de los elementos de este rigor metodológico en la investigación cualitativa son la confiabilidad y la validez. Morse, Barret, & Mayan (2002) plantean que los conceptos de confiabilidad y de validez deben de tomarse como estándares de rigor metodológico por tres razones:

1. “La validez y la confiabilidad son estándares de rigor científico independientemente de los paradigmas que orientan la investigación porque el objetivo fundamental de toda investigación es encontrar resultados plausibles y creíbles.
2. Rehusarse a utilizar los estándares de validez y credibilidad conduce a la marginalización de la investigación cualitativa del paradigma científico predominante, es decir, se está contribuyendo a fortalecer la noción de que la investigación cualitativa es inválida, no confiable, falta de rigor y por tanto no científica.
3. Los criterios de credibilidad, auditabilidad y transferibilidad propuestas por Guba y Lincoln enfatizan en la evaluación el rigor científico al finalizar la investigación, lo cual tiene el riesgo que el (la) investigador (a) no identifique las amenazas contra la validez y confiabilidad del estudio y las corrija durante el mismo.”

Al mencionar estos criterios de rigor metodológico no se pretende convertir al paradigma cualitativo en una especie de cruce del método cuantitativo, más bien, es proporcionarle las características necesarias para reforzar la idea de que se hace una investigación seria y no una descripción de la realidad.

El concepto de validez se entiende como la posibilidad de hacer una fotografía, una imagen lo más real posible del escenario, como sostiene Miguélez (2006) una investigación tendrá un alto nivel de validez en la medida en que sus resultados "reflejen" una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada.

Para no caer en esta descripción vaga e irreal de la situación estudiada, es necesario ubicar y determinar aquellos elementos que nos permiten interpretar y analizar la realidad a la cual nos estamos enfrentando y de la cual queremos lograr una comprensión más detallada.

Para lograr la interpretación del objeto de estudio que se ha planteado, se utilizarán dos marcos interpretativos; el marco fenomenológico y el marco de la etnografía. Ambos centran su atención en el espacio en el que vive al actor, su manera de entender e interpretar el mundo, como lo construye y su forma de afrontar cada una de las problemáticas a la que se enfrenta, como se apropia de la realidad y su nexos con los demás.

2.2. Métodos a utilizar.

“La metodología, en tanto paradigma de investigación encierra no sólo procedimientos y técnicas para recolectar información, o el procedimiento para analizar lo encontrado, implica una serie de técnicas que sirven para recolectar información, o el procedimiento para analizar lo encontrado. Implica una serie de principios filosóficos sobre el mundo y la manera en que se conoce” (Bonilla, 2008: p. 33).

2.2.1. La etnografía. Herramienta indispensable en la investigación educativa.

La etnografía es uno de los métodos más populares para realizar investigación educativa, para analizar, describir e interpretar la práctica docente en un ámbito sociocultural concreto; podemos ubicar su aparición a finales del S. XIX. “La etnografía educativa comienza en los países anglosajones en los años sesenta en estas investigaciones no se tenía en cuenta la experiencia de los participantes [...] va adquiriendo una mayor importancia la microetnografía que se centra en los eventos educativos de cualquier tipo que se aproxime a las complejas relaciones que se producen” (Murillo, s/a)

“La etnografía educativa en la medida que nos proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos nos facilita el “ponernos en el pellejo del otro” (Wolcott, 1975, p. 113) lo que permite establecer las relaciones entre los docentes y su realidad cotidiana. Dentro de las investigaciones de corte etnográfico se encuentra el trabajo de la Doctora María Bertely Busquets (2000), expone la tarea del etnógrafo educativo ésta la delimita como la que consiste en inscribir e interpretar la cultura escolar.

Su trabajo exhibe las posturas ético-políticas implícitas en el trabajo etnográfico, esta afirmación la distingue, reconoce la hegemonía como componente analítico, permitiendo recuperar la idea de “la educación como un acto no neutro” dicha perspectiva demanda no sólo capacidad analítica sino compromiso de carácter ético/político, se habla entonces de una *etnografía crítica* “como aquella que asume no sólo la conceptualización puesta en acto al documentar la realidad social sino la postura ideológica y política de la construcción etnográfica, incorporando con ello un componente de tipo ético en el quehacer del etnógrafo, el cual debe ser asumido del modo más consciente posible” (Pastrana, 2000, pág. 233).

La investigación de corte etnográfico “trata de comprender la complejidad estructural de los fenómenos que viven y sienten las personas involucradas en los ejes problemáticos asociados a su cotidianidad” (Gómez, Rodríguez, & Alarcón), es decir, como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, sus creencias, valores y motivaciones; su objetivo fundamental y punto de partida es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio, en este caso la práctica docente y su transformación.

Este método permite tomar a todo el contexto como una unidad que se ve influida por cada uno de los elementos que la conforman. El universo está constituido por cada una de las partes, y esta a su vez conforman al universo que se ve influido por los pequeños cambios que sufren cada una de sus partes.

Siguiendo las ideas de Del Rincón (1997), podemos establecer las siguientes características de la etnografía como forma de investigación.

1. “Un carácter fenomenológico o émico: Se trata de interpretar los fenómenos sociales viendo desde dentro la perspectiva del contexto social de los participantes permitiendo al investigador tener un conocimiento interno de la vida social.
2. Supone una permanencia relativamente persistente, dentro del grupo a estudiar con el fin de conseguir su aceptación y confianza. Una vez conseguido esto, debemos comprender la cultura que les rodea. Esta característica trata de dar un paso más allá [...] de tal manera que el etnógrafo viva en primera persona la realidad social del grupo, así será capaz de observar cómo acontecen las cosas en su estado natural y comprender los diferentes comportamientos que se producen en un determinado contexto.
3. Es holística y naturalista: recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista [...]
4. Tiene un carácter inductivo: la etnografía es un método de investigación basado en la experiencia y la exploración”.

Estas características permiten una correlación con el espacio (EPOANT) y el actor (docente). Comprender el actuar dentro de un espacio determinado, la aproximación a su espacio, apropiación y manera de afrontar cada uno de los retos a los cuales se enfrenta, la exploración de sus vivencias y su tránsito en la vida profesional.

Además de permitir lo anterior la investigación etnografía tienen ciertos rasgos característicos que comparte con la fenomenología que la enriquece. Este método de investigación lo recupero dentro de la investigación.

2.2.2. El marco que orienta el Objeto de Estudio: La Fenomenología

Ubicar la investigación dentro del marco fenomenológico es centrar la atención nuevamente a la experiencia vivida, la fenomenología “se ocupa de la conciencia con todas las formas de vivencias, actos y correlatos de los mismos, es una ciencia de esencias que pretende llegar sólo a conocimientos esenciales y no fijar, en absoluto, hechos” (Husserl, 1986, p. 10). O sea prestar especial atención a las “percepciones de la persona evidencia para ella de la existencia del mundo, no como lo piensa sino como lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología” (Álvares-Gayou, 2003, p. 86) esta experiencia vivida es mi foco de atención.

La fenomenología es una corriente fundada por Edmund Husserl, se enfoca en las formas en que experimentamos los diferentes fenómenos y formas de ver, de conocer y de tener habilidades relacionadas con ellos, “considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones.” (op.cit., p. 86).

Al comenzar a hablar sobre experiencia vivida, necesariamente nos remitimos a cotidianidad, a la vida cotidiana,

“Tomando a la cotidianidad como un supuesto siempre presente en cualquier análisis sobre los sujetos colectivos e individuales, y sus relaciones con los condicionantes en que realizan su vida. De esta manera la cotidianidad representa un campo febril para detensar esos marcos de la racionalidad analítica que se han utilizado para comprender las trayectorias humanas que han hecho mundo, así como sus representaciones sociales y culturales”. (León, 1999, p. 22)

El marco fenomenológico desde esta investigación colabora de manera directa con las estrategias que se adoptan para contribuir al análisis, comprensión y redefinición de la práctica docente. Siguiendo las ideas de Schütz (1995), se trata de una comprensión de la acción social como el sentido que el actor asigna a su acción.

Esta acción esta mediada por el mundo en el que vive, que a su vez esta mediada por su experiencia y la forma en cómo se apropia del conocimiento y el uso que hace de este, cada una de las acciones que tiene el sujeto en cuestión está basada en una experiencia fundamentada, “en términos del acervo de conocimientos que el individuo tiene a mano, el caudal de sus experiencias típicamente aprehendida e interpretada sirve de base a su acción subsiguiente” (Natanson, 1995), es decir, en todo la historia de vida de cada sujeto, que es única y que le permite actuar en este mundo.

El caudal de conocimientos no es creado por el sujeto mismo, sino que él se apropia de este, el conocimiento tiene un origen social, sin embargo “depende de la situación exclusiva que ocupa el individuo en el mundo social la que permite una individualización del conocimiento, una apropiación única de la “realidad”.

Esta interpretación de la realidad “el lugar que mi cuerpo ocupa dentro del mundo, mi aquí actual, es el punto de partida desde el cual me oriento en el espacio [...] el origen de mi sistema de coordenadas [...] mi ahora actual es el origen de todas las perspectivas temporales según las cuales organizo los sucesos dentro del

mundo” (Natanson, 1995). Lo significativo no es el mundo tal cual, sino la apropiación que el sujeto hace de ella, el espacio y el tiempo subjetivos.

Siguiendo la ideas de Schütz (1995) “aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva. El mundo de la vida diaria en el cual nacemos es, desde el primer momento un mundo intersubjetivo” y es la intersubjetividad la clave para comprender la realidad social.

La fenomenología permite una comprensión del actuar, ubicándolo en el mundo de la vida (Lebenswelt) según términos del propio Husserl que es un segundo significado de Verstehen. Este mundo de la vida abarca la totalidad de la experiencia de sentido común vivida por el individuo en su existencia, es aquí en donde la investigación de corte fenomenológica se enfrenta a un reto, ya que “sus objetos no sólo son objetos para su observación sino seres que tienen su propio mundo preinterpretado, que llevan a cabo su propia observación; son semejantes insertos en la realidad social. [...] estos <<objetos>> son construcciones de segundo grado, y en las ciencias sociales se emplea el método de la Verstehen para asimilar la plena realidad subjetiva de los seres humanos que dichas construcciones procuran comprender” (Natanson, 1995).

La investigación se enfrenta a un doble reto, comprender aquello que los sujetos observados han comprendido y apropiado de diversas y distintas maneras dependiendo de la situación que les toco vivir.

La fenomenología nos permite hacer esta comprensión del la experiencia vivida, del mundo vivido, y es colocarnos ante un postulado importante y tomar en cuenta que:

“en cualquier forma que defina sus situación un actor, su acción es un dato para la indagación. El hecho de que haya no sólo multiplicidad, sino relatividad en la definición que hacen de una situación diferentes actores, o incluso el mismo actor en distintos momentos, forma parte de la estructura esencial de la vida diaria. Comprender el mundo social quiere decir comprender el modo en que los hombres definen su situación” (Natanson, 1995).

La experiencia vivida son experiencias fundamentadas en una situación biográfica de una estructura sedimentada por la realidad que le toca vivir a cada sujeto y es el lenguaje el que permite acercarnos a este mundo de la vida es; “el medio tipificador por excelencia que permite transmitir el conocimiento de origen social es el vocabulario y la sintaxis del lenguaje cotidiano. La jerga de la vida cotidiana es principalmente un lenguaje de cosas y sucesos nombrados” (Schutz, 1995, p. 44).

Por lo cual la investigación se centra en el discurso que los docentes de la EPOANT enuncias sobre su práctica educativa ante la RIEMS. Mientras que la etnografía permite analizar, reflexionar, ponernos en el pellejo del otro, la fenomenología nos permite interpretar y comprender a través de la experiencia vivida de los docentes.

2.3. Momentos transitados. Hacia la construcción del objeto de estudio.

La manera en cómo los docentes se han ido adaptando a estos cambios es nuestro objeto de estudios, su práctica y su transformación. Para llegar a determinar esto se ha tenido que pasar por todo un proceso, comenzando por lo que Sánchez Puente (1993) llama problematización, “al problematizar, el profesor-investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza [...] la problematización es revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas” configurar la investigación desde este panorama nos permite tomar en cuenta todos los factores están involucrados.

“El campo problemático es el contexto del problema. Es el espacio global de su aparición. [...] este contexto no hay que entenderlo simplemente como un espacio de aparición pasivo, es también un espacio activo”. (Sánchez, 1993). Recordando las ideas de Edgar Morín (2003), hay que tener un pensamiento complejo respecto a la manera en cómo se aborda el problema, se problematiza y se trata de encontrar una solución.

“El pensamiento complejo reúne en sí, orden, desorden y organización [...] vive la relación entre lo racional, lo lógico y lo empírico, y está animado por la aspiración a un saber no parcelado, no dividido y no reduccionista, y por el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todos los conocimientos, donde las verdades más profundas sin dejar de ser antagónicas las unas de las otras, son complementarias” (Morín, 2003) .

2.3.1. Revisión Documental.

Para poder llegar al planteamiento del problema y la formulación del objetivo de esta investigación, se ha realizado un arduo trabajo, la primera parte de este se llevó a cabo durante la revisión documental; siendo “ un proceso mediante el cual un investigador recopila, analizan selecciona y extrae información de diversas fuentes, acerca de un tema en particular con el propósito de llegar al conocimiento y comprensión más profundos del mismo” (Hurtado, 2000, p. 90) entre artículos de revistas académicas (físicas y digitales), la asistencia a conferencias y centros de documentación.

Durante este proceso, me interrogué sobre el papel del pedagogo dentro del campo educativo, su intervención y su relevancia para transformar la realidad educativa. Este proceso me permitió plantearme una serie de interrogantes sobre la intervención de los Organismos Internacionales en la ejecución y elaboración de políticas educativas a nivel internacional y nacional.

La investigación documental también me permitió interrogarme sobre la práctica educativa que se plantea en la Reforma Integral a la Educación Media Superior,

los retos a los que deberán de enfrentarse, la nueva forma de trabajo que propone y las estrategias que implementa para que los docentes se apropien de ella.

Esta serie de cuestionamientos sobre la práctica docente no surgió solamente durante esta revisión documental, fue durante mi transcurso en la Licenciatura en la cual me interrogaba contantemente sobre los retos que enfrenta la docencia, la burocracia, los planes de estudio atrasados, sobre su formación que ahora es evaluada por la falta de confianza en las instituciones formadoras de docentes llegando a concluir que el docente es ahora “un profesional devaluado, no reconocido socialmente, no actualizado, aprisionado en una normatividad burocrática y sin horizontes profesionales estimulantes” (Latapí, 2003, p.,13)

Constantemente en la licenciatura se habla en un discurso de la *transformación*; acciones para lograr cambios en la manera de entender y practicar lo educativo. Se disecciona la práctica docente, se habla de lo que ellos no hacen, de lo que deberían de hacer, de las culpas y los atrasos, se retoma el discurso oficial donde se coloca al docente como un sujeto incapaz de lograr cambios. Mi interés despertó, ¿qué dicen los docentes respecto a esto?, ¿Cuál es su sentir respecto a la reforma que los excluye y discursos que los encasillan? ¿Cómo configuran su práctica en espacios carentes de lo necesario para una educación de “calidad”? por qué no darle voz al sujeto que es señalado, esa es una necesidad de todos, enunciarse en el mundo.

Me preguntaba sobre todo de la docencia a nivel Medio Superior; profesores que en su mayoría son licenciados en alguna área de conocimiento y que ingresan a ella como una segunda carrera, o por no encontrar las fuentes de empleo en su disciplina, “es difícil hablar de “el maestro” y de “su formación”, pues en realidad hay muchos maestros y son innumerables sus perfiles y sus experiencias de formación. (Latapí, 2003, p. 11). La formación, la manera en como los docentes de Bachillerato se apropian de esta práctica nos interesa, mucha de la investigación en el ámbito educativo está centrada en la educación básica, sin embargo y parafraseando a Díaz Barriga e Inclán (2001) la labor del docente ha

quedado marginada, se ha reducido a un discurso, enmarcado en las metas a las que debe de llegar y los retos que se enfrenta.

La investigación a nivel medio superior es exigua, por lo que mi interés se expandió aun más, siendo que esta es la puerta de entrada al campo laboral o bien a una carreta universitaria, centrar la atención en la formación y actualización me pareció necesaria e indispensable para poder reconfigurar y resignificar la labor y práctica docente.

La investigación documental y los sucesos que ocurrían en ese momento en México por los cambios ocurridos por la reforma al artículo 3° constitucional, la evaluación docente y la obligatoriedad del Bachillerato reforzaron mi interés por investigar la práctica docente, estos cambios como ya mencioné en el capítulo anterior forman parte de un acuerdo que firmó México con la OCDE para mejorar la educación.

Para establecer mi espacio geográfico, comencé por cuestionarme por cuál escuela preparatoria podría elegir, para establecerlo elegí criterios simples, a) el acceso al espacio (a qué escuela preparatoria podría ingresar más fácilmente), b) conocer la manera de trabajo de los docentes (estrategias de trabajo, forma de evaluación, en suma su práctica dentro del salón de clases), no conocía muchos docentes que trabajaran en alguna preparatoria y el acceso a ellas es bastante restringido por lo que elegí la preparatoria en donde yo curse el Bachillerato.

El ingreso a la Institución fue hecha mediante una carta de visita que solicite en la Jefatura de Pedagogía en la cual establecí lo que iba a hacer en esa primera visita, expuse que toda la información que me proporcionarían los docentes sería confidencial y sólo se utilizaría con fines académicos, la carta la dirigí al directo de la Preparatoria, sin embargo por cuestiones de trabajo quien la recibió fue la subdirectora a la cual le expuse mi interés por trabajar dentro de la preparatoria, mi objetivo con la primera entrevista así como el trabajo que deseaba realizar más

adelante dentro de la institución; después de su visto bueno por el trabajo a realizar, decidí comenzar a “conocer el terreno”

2.3.2. Observación Participante.

Cuando logre ingresar a la institución, tenía claro que quería centrar mi atención en los docentes, aun no sabía muy bien como me acercaría a ellos, sin embargo, inicié con la observación participante ya que “faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas” (DeWalt & DeWalt, 2002) con el fin de conocer las actividades que estos realizan y familiarizarme con el ambiente, DeMunck y Sobo (1998) revelan varias ventajas de usar la observación participante por encima de otros métodos de recolección de datos, esto incluye el hecho de que ofrece acceso a la “cultura entre bastidores” además de permitir una descripción más detallada.

La observación participante siguiendo las ideas de Bernad (1994) es un proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. Establecer un puente para lograr una interpretación fidedigna de lo que se estudia y tratar de comprenderlo.

La observación faculta al investigador a describir las situación existente con los cinco sentidos, proporcionando una “fotografía escrita”, de esta manera el investigador se convierte en lo que llama Gold (1958) un *observador como participante*, “el investigador es un observador que no es un miembro del grupo, y que está interesado en participar como un medio para ejecutar una mejor observación y, de aquí, generar un entendimiento más completo de las actividades

grupales” (Gold, 1958, p. 22) en esta situación se puede tener acceso a mucha gente diferente de la cual se puede obtener información.

Al ser un observador que participe, no se pretende perder de vista el distanciamiento metodológico que se debe de adoptar para lograr finalidad de la investigación, comprender a través de la mirada del otro, “la meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en un estudio que sea tan objetivo y preciso como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método” (DeWalt & DeWalt, 2002: p. 92) esta observación me permitió revisar expresiones no verbales de sentimientos, establecer relaciones de interacción; *quien interactúan con quién*, y me permitió comprender cómo los actores (docentes) se comunican entre ellos. “La observación participante permite a los investigadores verificar definiciones de los términos que los participantes usan en entrevistas, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio [...] observar situaciones que los informantes han descrito en entrevistas” (Marshall & Rossman, 1995)

Al observarlos y charlar con algunos de ellos, establecí mi siguiente paso, realizar una entrevista, para conocer aquellas inquietudes que ellos tenían respecto a lo educativo.

2.3.3. La Entrevista.

Para comprender e ingresar a lo que el docente vive día a día en las aulas, dentro y fuera de la escuela, fue mediante una entrevista. Una entrevista “es una vieja forma de indagación cuya versatilidad va de lo informativo a lo científico, de lo político hasta lo íntimo y hasta lo obscuro [...] una especie de renovación cotidiana del contacto personalizado con el mundo, con una realidad. (Arfuch, 1995, p. 1). Recordando un poco los diálogos de Platón donde se establecía a la conversación como un puente de acceso al conocimiento.

“La entrevista [...] instauro una relación de proximidad con las figuras públicas, mantiene el prestigio [...] [aunque] se enfrenta a una paradoja: su credibilidad se construye con procedimientos propios de géneros de ficción, literarios o mediáticos (formas de narrar, gestos, expresiones, entonaciones) su ‘objetividad puede derivar curiosamente en la puesta en escena a veces exacerbada de la subjetividad” (Arfuch, 1995, p. 1).

Las ventajas de utilizar la entrevista dentro de la investigación fue que proporciona esta posibilidad de darle la palabra al Otro, “si bien la E²² presenta una gran variedad, desde diálogos muy formales o interrogatorios estrictos a una serie de charla entre amigos, el rasgo común a todas es una notoria flexibilización del lenguaje, donde está permitido el uso de expresiones coloquiales y hasta domesticas” (Arfuch, 1995, p. 2).

Una entrevista cualitativa tiende a definirse como “una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables” (Dingwall, 1997, p. 52) esta nos permitió “descubrir [...] las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas” (Woods, 1987, p. 77) a los que no se tiene acceso de forma sencilla; su sentir respecto a la reforma, los retos y las problemáticas a las que se enfrentan, su trayectoria como docentes.

En una entrevista el dar la palabra al otro, en este caso al docente, y escuchar- lo aquello que calla, sobre todo los silencios, “ el silencio del entrevistado como señal de incremento de la tensión entre la norma general y particular (entrevista en profundidad); o el silencio [...] como muestra de las dificultades para la circulación del discurso sobre un tema” (Callejo, 2002, p. 412) implica ponerse en el lugar del entrevistado, buscar las tensiones y preocupaciones para el entrevistado, es

²² Es una expresión que el autor utiliza para designar la palabra “entrevista”.

colocarse, “desde una perspectiva sociolingüística, que pone el acento en la relación entre lenguaje y sociedad, [...] consideran que los intercambios cotidianos son lugares privilegiados de ejecución de competencias socialmente adquiridas y relevantes, donde es posible estudiar la compleja red de relaciones sociales, la distribución del poder, las identidades” (Arfuch, 1995, p. 3) por lo tanto el uso de la entrevista permite entender a los docentes como seres cotidianos y que están inmersos en una red compleja de relaciones.

La entrevista realizada fue del tipo semiestructurada, que en investigación cualitativa se llaman entrevistas en profundidad, Goetz & LeCompte, (1988, p. 133) la definen como entrevista estandarizada presecuencializada; “es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral [...] este formato es útil en las situaciones que requieren una administración consistente a todos los respondientes y que los resultados sean fácilmente cuantificables”. Esta modalidad de entrevista nos permitió obtener la misma información de los docentes entrevistados, algunas de las entrevistas se fueron modificando conforme iban contestando, sin embargo, haciendo la transcripción la información requerida fue obtenida.

El diseño de este instrumento de investigación, comenzó por el borrador, en el cual justifico y construyo cada una de las preguntas y lo que quería encontrar. Esta primera entrevista se diseñó para establecer y determinar de manera más vivida mi problemática; lo que se trata era de abstraer una parte de la realidad y comenzar a comprenderla y problematizarla, no se trataba de comenzar a teorizar y después intentar encuadrar la realidad a lo que autores y teóricos dicen acerca de ella.

El formato que se utilizó se puede consultar en el anexo 1 de este trabajo. Cada una de las preguntas se fundamenta en la idea de localizar problemáticas; se estructuro en tres momentos importantes:

- a) Datos personales.
- b) Datos académicos.
- c) La entrevista. Esta está constituida por tres preguntas, formación, retos y opinión de la reforma educativa.

Me permitió establecer los retos a los que el docente se enfrenta en su práctica cotidiana, contribuyó a la problematización y comenzó a delimitar mi objeto de estudio. Los datos personales, así como los académicos me permitieron caracterizar al sujeto entrevistado, ubicarlo dentro del espacio geográfico y dotarlo de una historia de vida, de una trayectoria, académica, profesional y personal.

Después de realizar el borrador y una vez que se dio el visto bueno para su aplicación utilice una grabadora de voz, procurando que cada una de las entrevistas tuviera el espacio suficiente y fuese un audio de buena calidad, me apoye del borrador de la entrevista, tanto para tener una secuencia de lo que debía de preguntar como para no perder de vista lo que pretendía lograr.

La selección de los informantes de la primera entrevista fue bajo el criterio de dos docentes por semestre, no se tomo en cuenta, edad, genero, años de experiencia, ni materia impartida, la entrevista consistía en hacer un sondeo de las problemáticas y retos a los que se enfrentan por lo cual la elección no fue realizada bajo criterios rigurosos.

La aplicación se realizó durante días diferentes, dependiendo del tiempo y la disponibilidad de los docentes. Como no hubo criterios rigurosos para su selección tuve que adaptarme a los tiempos en los que me permitían aplicarles la entrevista. Algunos de los docentes a los que le aplique la entrevista tenían horas libre o algunos me solicitaban que se las aplicara otro día de la semana, en su mayoría obtuve una respuesta positiva y se mostraban interesados por el trabajo que yo comenzaba a realizar.

Cada entrevista varia en el tiempo de duración, de 30 a 40 minutos, el espacio en donde apliqué las entrevista no fue un espacio definido, más bien fueron realizadas algunas en las aulas donde tenían clase (en estas se procuro que la grabación no fuese “contaminada” por el ruido externo de los estudiantes haciendo sus actividades), otras en los pasillos de la preparatoria y otras más en la biblioteca, siempre tratando de obtener un audio de buena calidad para lograr una transcripción fidedigna de los testimonios.

2.3.4. Construcción del problema de investigación.

Para poder comenzar el análisis de las entrevistas se transcribieron, en un primer momento con el formato de la entrevista, después y por sugerencia de mi asesora se diseño otra manera de análisis. La transcripción se llevó a cabo en diferentes momentos, a cada una de ellas se dedicaron de uno a dos días, con varias horas de trabajo, fue una copia fiel de los testimonios de los docentes, en cuanto a su extensión hay cambios considerables, por haber sido una entrevista relativamente corta, algunas sólo cuentan con 4 o 5 cuartillas.

Al iniciar la interpretación de las entrevistas se tuvo que asignar una clave para mantener el anonimato que se fijo al inicio de cada entrevista, la lógica para asignar las claves fue la siguiente.

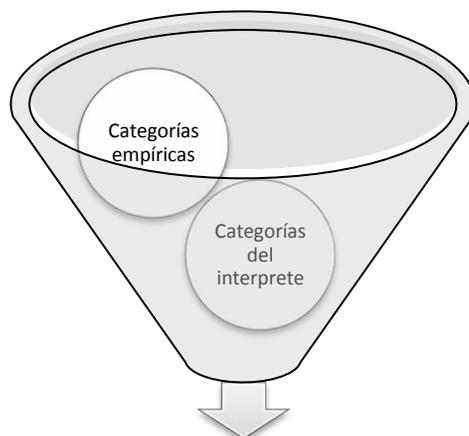
Código	Significado
PMMA	P= Profesor MMA= iniciales del nombre y apellidos.
EPOANT	Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco
E01	E= Entrevista 01= número de entrevista
S1	Semestre y número de semestre.

Una vez que establecí los códigos mediante los cuales identifiqué cada una de las entrevistas, me di a la tarea de analizar, leer y releer las entrevistas para enunciar y apropiarme del discurso de los seis docentes entrevistados.

Este análisis, la lectura y relectura de las entrevistas me permitió establecer categorías de análisis a partir de los testimonios (Categorías empíricas), para la interpretación e identificación de las categorías asigné colores para identificarlas fácilmente y lograr emparejar las similitudes entre los discursos de los docentes. Se trata de ubicarlos como sujetos que enuncian su malestar, sus preocupaciones, miedos y retos a los que se enfrentan, la asignación de colores fue de la siguiente manera:

Código/Color	Significado
Verde	Imagen de Docente
Azul	Opinión de la Reforma.
Rojo	Problemáticas

Para establecer mis categorías en las cuales basé los colores, trabajé los testimonios (Categorías empíricas) que me brindaron los docentes y me permitieron comenzar a delimitarlas, sus testimonios los agrupe en temas en común, (la imagen que se tiene del docente, la opinión que ellos tienen respecto a la reforma y las problemáticas a las que se enfrentan) a partir de esto comencé a preguntarme y a establecer relaciones sobre el tema que me interesaba, la RIEMS, la práctica docente y la resignificación de su labor.



Planteamiento del problema.

Para finalidades de presentación del trabajo muestro un ejemplo de cómo se realizó el análisis y la interpretación.

CLAVE: PMMA/EPOANT/E01-S3	
Categorías Empíricas	Categorías del Intérprete.
<p>Cuénteme su trayectoria como docente. Pues, en primera, entre solamente con la licenciatura, no sabía absolutamente nada de ser maestra, pero pues todas las actualizaciones me han servido, estar frente a grupo si es difícil, mas porque son muchos alumnos,(pausa) pero si te gusta lo que haces, pones mas de tu parte ¿no? y vas aprendiendo más, también, de parte de los compañeros como de los mismos alumnos,(pausa) me gusta, ahora sé que me gusta dar clases, desde que entre dije, pues si esto es lo que voy a hacer, lo voy a hacer bien, pues ¿si no?, si he tratado de informarme más, aparte de mis compañeros, fuera, quiero hacer una maestra también ya para dedicarme a esto completamente y (pausa) ¿qué más? me gusta, me gusta estar con los alumnos. (Pág. 2).</p>	<p>Construye su imagen como profesora después de su ingreso a la docencia, se proyecta haciendo alguna especialidad para dedicarse ya de lleno a esta tarea. Además de declarar que ahora sabe que le gusta dar clases. Existe un reconocimiento de la complejidad del acto educativo “Estar frente a grupo si es difícil”</p> <ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje entre docente-alumno y viceversa. - Disposición a mejorar y aprender más sobre la docencia. (Formación continua)

<p>¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta actualmente con los cambios que están ocurriendo en la Educación Media superior, específicamente en está preparatoria?</p> <p>Primero la evaluaciones ¿no? que es lo que todo el mundo está pensando en eso, pero la otra parte, pues a la mejor el desempleo o él... la falta de conocimientos, no sabemos lo que nos van a preguntar en si (pausa) como yo que tengo pocas horas y tengo diferentes materias cada semestre, a lo mejor, este, me preparo para esas materias pero en si mi rama, no sé si me la pregunten, eso es lo que más me da temor. (Pág. 2)</p>	<p>La evaluación genera miedos por los conocimientos que se pueden o se van a evaluar y que no son conocidos, ya que a lo largo del año escolar imparte varias materias en diferentes grados.</p>
<p>Qué tiene que decir sobre las Reformas Educativas puestas en marcha para la educación Media Superior, Platíqueme, qué está ocurriendo en su práctica como docente a partir de esta reestructuración en los planes de estudio.</p> <p>Pues que estamos más atados de manos, porque ya no podemos hacer tantas cosas como antes ¿no?, si mejoran, pero debes de buscar la forma de cómo hacerlo, pero tienes que de buscar la forma de cómo hacerlo, y que no estés maltratando las leyes ¿no? O que no las estés, este como te diré, (pausa) que no las estés acatando, porque a veces ya no sabes, ya no le puedes decir nada al alumno porque tienes el temor de que por esa palabra ya te va a perjudicar de alguna forma, a veces ese es lo más difícil porque ya ahora te puede demandar por todo, entonces ya no educas bien a los alumnos, porque esa persona puede tomar pues si la contra parte ¿no?, pues solo una palabra que dijiste mal o que no iba en el lugar ahora ya te pueden voltear, y eso es lo más peligroso y lo más difícil que nos toca ahora, antes veíamos que hasta nos jalaban el cabello</p>	<p>La práctica educativa ha ido cambiado, ahora las leyes y las normas marcan ciertos comportamientos que el profesor debe de acatar y que los alumnos asumen como derechos para ellos, lo que para el docente resulta en un cambio de actitudes frente al comportamiento de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Prácticas educativas antiguas como la coerción en el salón de clases (golpes) permitían un aprendizaje significativo? - ¿Cómo saber que se está “formando”/”educando” bien?

y nos pegaban y todo y yo creo que pues aprendimos, bien o mal, pero era más fácil educar, porque así lo hacemos con nuestros hijos, yo me acuerdo que mi mamá igual con una nalgada y corrección, y ahora no, ya es más tranquilamente hablarle, pero tenemos alumnos que no, que no entienden ni de una forma ni de otra. (Pág. 2-3)	
---	--

El diseñar de esta manera la transcripción de las entrevistas; de un lado la entrevista y por el otro lado la interpretación que hice de ellas, me permitió comenzar a delinear lo que con colores había comenzado a trabajar en la sistematización; la construcción e identificación de las categorías para establecer mi objeto de estudio y la problemática a analizar.

Al ir haciendo la interpretación de las entrevistas intente mantener una actitud objetiva, sin juzgar las opiniones que los docentes expresaban en sus respuestas. Aunque las entrevistas fueron cortas las expresiones que los docentes utilizan dieron mucho material para analizar, ya que “todo diálogo está atravesado de múltiples determinaciones, no sólo las inherentes al uso del lenguaje y a las posiciones de los enunciadore sino también a las que imponen las instituciones involucradas en cada caso” (Arfuch, 1995, p. 4)

La construcción de las categorías se fueron delineando con cada lectura que hacía de las entrevista. En las lecturas me fui apropiando del sentir e identifique una de las problemáticas que enunciaban los docentes, “su práctica y los retos a los que se enfrentan”, me guie por una pregunta ¿Qué dice el docente de su práctica?, ¿Cuál es su sentir respecto a los retos que le plantea la RIEMS? Una vez que logre rescatar las experiencias y el sentir de los docentes, esboce la pregunta de investigación *¿Cómo el docente significa su práctica ante el trabajo cotidiano y las propuestas de la RIEMS?* Ya que el análisis de los datos permite hacer “un proceso de lectura, reflexión, escritura, [y de esta manera] [...] transformar la experiencia vivida en una expresión textual” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 88) de esta manera la transcripción y el análisis de la información obtenida pretende ser

fidedigna “el investigador es sólo el inductor de la narración, su transcriptor y también el encargado de “retocar” el texto para ordenar la información del relato obtenido” (Perelló, 2009, p. 192)

Planteada la pregunta de investigación me di a la tarea de establecer mi esquema de trabajo para lograr contestar esta pregunta, se diseñó una segunda entrevista con la misma modalidad de la primera, una entrevista en profundidad, enfocada hacia la historia de vida, o sea “aprender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (Taylor & Bodgan, 1987, p. 102) las entrevistas con esta modalidad permiten recuperar la experiencia vivida.

En las historias de vida “la voz del informante tiene un papel fundamental no sólo como informante, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de decir” (Goodson, 2004, p. 23). Permiten revivir, analizar e incluso colocarse ante tales situaciones y comprender su comportamiento en un momento determinado, logrando un nivel mayor de comprensión y entendimiento de su práctica y los vínculos que genera a partir de los cambios que propone la reforma. Recuperar esta modalidad de entrevista en profundidad da la oportunidad de “conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus propios ojos e introducirnos vicariamente en sus experiencias” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 106).

El diseño de la entrevista giró en torno a una pregunta ¿Cómo el docente configura su práctica cotidiana?, ya que es de interés la práctica docente y sus cambios. El primer borrador de la entrevista constaba de cuatro preguntas, al final la entrevista se estructuró con seis preguntas (anexo 2). Cada una se estableció pensando en su pertinencia y relevancia dentro de la investigación, así como la información que deseaba obtener de los docentes.

Para su diseño se dividió en tres momentos:

- El significado de ser docente.
- El sentir, pensar, retos y forma de trabajo con respecto a la RIEMS.
- La participación en la generación de un proyecto de intervención en la práctica docente.

Para la aplicación de esta segunda entrevista tuve que realizar una segunda carta de visita en donde especifico al igual que en la primera, la finalidad y el trabajo a realizar dentro de la institución, esta carta estuvo dirigida al directo, sin embargo al igual que en la primera ocasión el director no pudo atenderme por lo que fue la subdirectora la que recibió la carta.

En esta ocasión a diferencia de la primera el trato que recibí no fue muy grato, al plantearle a la subdirectora que tenía a una serie de profesores previamente seleccionados para ser entrevistados me dijo que algunos de ellos ya no trabajaban dentro de la institución o que estaban incapacitados, que debía de adaptarme a los tiempos y que muchos de ellos no permanecían en la escuela después de su tiempo de trabajo, bajo estas premisas tuve que cambiar gran parte de mi plan de trabajo y enfrentarme a un serie de peripecias propias de la investigación.

Se trabajaría con tres de los docentes entrevistados anteriormente, la selección se hizo tomando en cuenta la información que estos proporcionaron en la primera entrevista, estos informantes clave son “personas con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información” (Martínez, 2000, p. 56), o sea “aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relacionarse que tiene en el campo [...] [se convierten] en una fuente importante de información” (Robledo, 2009) hubo cambios considerables dentro de esta segunda entrevista. Como se menciona anteriormente, uno de los docentes que se pretendía entrevistar había dejado de trabajar en la institución y el segundo estaba de incapacidad.

Esto trajo al diseño de la investigación un rediseño. Las entrevistas fueron realizadas a cuatro docentes, dos de ellos habían participado en la primera entrevista, los otros dos tuvieron que ser caracterizados ya que no habían formado parte de la primera entrevista, sin embargo la información que se obtuvo de ellos fue de gran ayuda e interés para esta investigación.

Para lograr el objetivo de entrevistar a cuatro docentes tuvieron que pasar varias semanas, ya que algunos de los docentes a los que les solicite un espacio dentro de sus actividades me daban espacios en días de semanas siguientes y cuando este plazo se cumplía algunos de ellos ya no podía quedarse por otros compromisos que debían atender, otros en su defecto nunca llegaron a la entrevista. A pesar de este panorama desalentador obtuve las cuatro entrevistas.

Después de hablar con la subdirectora y de las opiniones que hizo respecto al trabajo a realizar y de compartí esto con mi asesora me sugirió aplicar la entrevista a la subdirectora, para conocer qué sucedía con ella y cómo se había apropiado de la RIEMS. Esta entrevista no fue considerada en el diseño inicial de la investigación, sin embargo gracias a la flexibilidad que representa la investigación cualitativa permitió el ingreso de este testimonio que dio mucha luz y sombras a lo que los docentes hablan en las entrevistas.

La transcripción tuvo una lógica similar a la primera, establecí códigos para su identificación.

Código	Significado
E1	Número de entrevista.
DO	Indica si el docente participo en la primera entrevista
DS	Indica que el docente sólo participo en la segunda entrevista.
RE2	Segundo referente empírico.

Con cada aplicación de la entrevista a los informantes claves se comenzó simultáneamente el análisis de los datos para evitar posibles olvidos. “El análisis de los datos consiste en un proceso de lectura, reflexión, escritura, lo que permite [...] transformar la experiencia vivida en una expresión textual” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 88) de esta manera la transcripción y el análisis de la información obtenida pretende ser fidedigna “el investigador es sólo el inductor de la narración, su transcriptor y también el encargado de “retocar” el texto para ordenar la información del relato obtenido” (Perelló, 2009, p. 192).

Su transcripción se realizó en diferentes momentos, de dos a tres días, con varias horas para su transcripción, estas tenían una duración más larga, algunas de ellas duran 40 minutos y tienen una extensión de 5 a 6 cuartillas. A varias de estas se agregaron preguntas que en el guión original no estaban, Kvale (2011) 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, una entrevista de corte cualitativo tiene esta posibilidad de ser flexible y brindar la oportunidad de generar nuevas preguntas conforme avanza la investigación y el investigador considera necesario indagar más sobre cierto tópico.

Para su análisis e interpretación se utilizó el mismo formato de las primeras entrevistas, de un lado las categorías empíricas y del otro lado la categorías que iba encontrando que se relacionaban con la práctica docente. Para poder identificarlas y ubicarlas fácilmente asigne colores.

Categoría	Color
Práctica Educativa	Azul
Práctica Docente/ cotidianidad	Anaranjado
Ser docente	Azul.
Formación / capacitación.	Morado
La práctica y lo administrativo.	Rojo.

La asignación de colores me permitió identificar aquellas repeticiones, denuncias, las formas en cómo el docente vivió y vive los procesos de implementación de las reformas y en específico el proceso de implementación de la RIEMS. La lectura y relectura de este segundo referente empírico me permitió diseñar la propuesta pedagógica.

Para finalidades de presentación del trabajo realizado, se presenta un fragmento del análisis del segundo referente empírico.

Entrevista N° II Clave: E1-DO-RE2	
Categorías empíricas	Categorías del Intérprete.
<p>¿Qué significa para usted ser docente?</p> <p>Pues tiene muchos significados, una de ellas la primera es que llevo el pan a mi casa, esa es la primera, y la segunda es que es una actividad muy bonita, muy apasionante, y es una oportunidad que tenemos en la vida diaria para, para contribuir en algo a la sociedad, para retribuir algo de lo que ya la misma sociedad volcó en mí, que es mi carrera profesional</p>	<p>La docencia como una actividad que tiene muchos significados, es apasionante. Su práctica docente como la que permite regresar algo de lo que ya le fue otorgado. Contribuir con la sociedad.</p>
<p>¿Conoce usted en qué consiste la RIEMS? qué aciertos y que errores ha detectado, cuénteme.</p> <p>Bueno si la conozco, es la reforma Integral a la educación media Superior y en relación con los aciertos pues creo que es una muy buena estrategia por parte del gobierno, el problema es que la mayoría, o mejor dicho muchos de los maestros por lo menos de los que yo conozco en su momento estuvieron reacios, estuvieron reacios a, pues a trabajar bajo esa situación, bajo esas condiciones, el problema principal yo creo que es que como toda reforma implica muchos esfuerzos, pero además el trabajo bajo competencias y bajo la cuestión de la rubricación y la he, y si pues si la elaboran de todo lo que tiene que ver con la</p>	<p>La introducción de una reforma a la que no aceptan completamente.</p> <p>El trabajo que se debe de hacer para dar respuesta a las exigencias administrativas de una reforma.</p>

rubricación para la demostración de las competencias, es un trabajo arduo, es muy desgastante, porque hay que prepararlo, hay que prepararlo, hay que ejecutarlo, hay que evaluarlo y hay que, hay que al mismo tiempo valorarlo y calcularlo, es decir calcular una calificación final, porque es uno de los objetivos ¿no? Es uno de los objetivos que es medir la, pues medir la, pues el desempeño del estudiante.

¿Qué otro acierto ha detectado en la RIEMS?

(Silencio) bueno pues yo creo que **nos estamos actualizando**, los maestros, algunos empezamos desde un principio, **aceptando ese cambio**, esa reforma, y somos los primeros que **empezamos a capacitarnos o a entrenarnos, o a actualizarnos y ese es un buen acierto**, y bueno parece una buena medida, pero tiene sus, pros, uno de ellos ya lo dije, ya lo mencione, que es el trabajo, la otra es que los alumnos están acostumbrados a trabajar bajo el sistema, el sistema de, en algunos lugares le llaman sistema bancario ¿no?, nada más estoy recibiendo lo que, lo que me den.

Durante este proceso de la implementación de la reforma, quién lo acompañó, y cómo fue:

Pues **el acompañamiento son las exigencias de la institución, o de las instituciones en donde trabajo, me dicen esto es lo que hay que hacer y hay que hacerlo, yo lo acepto como viene**, porque hay que hacerlo, a pesar de que desde un principio yo me di cuenta que era un trabajo muy, muy fuerte y obviamente, pues bueno no obvio porque para quien puede ser obvio, **que el acompañamiento viene de, de mis estudios que he realizado en su momento, hice estudios de maestría en ciencias de la educación y eso me ha ayudado.**

-entonces por parte de la institución

¿Qué conoce de la RIEMS a parte de este proceso evaluativo?

A caso la RIEMS se reduce solamente a un proceso administrativo-evaluativo.

Uno de los aciertos más reconocidos de la RIEMS, es el proceso de actualización, este como un elemento indispensable para mantener el puesto de trabajo. No se entiende como la oportunidad de mejorar la práctica.

Cómo se piensa el proceso de implementación.

En donde la dirección escolar no tiene un papel preponderante, sino que es la formación propia de los docentes, la dirección sólo dicta los procesos administrativos que se deben de cumplir.

<p><i>usted o ha recibido algún tipo de capacitación.</i></p> <p>No, porque únicamente lo menciona, pero algo así que haya, ha habido cursos que están orientado hacia ello pero que, que digamos, que me dejen todo bien claro no, no porque en su momento, ni siquiera los directivos tenían claro de que se trataba, a tal grado que los programas al parecer cambiaron, los programas de un inicio que eran lo de las RIEMS, no, son los mismos que estamos usando ahora, en parte, en algunos, algunos de ellos.</p>	<p>La capacitación para conocer los nuevos lineamientos de trabajo no es considerada como “buena” ya que reconocen que los directivos no tienen el conocimiento del trabajo se deberá realizar para llevar a cabo y trabajar esta reforma.</p>
<p><i>Platíqueme, en cuanto a su práctica cómo ha cambiado en el salón de clases desde el momento de planear.</i></p> <p>Es que la planeación nada más tomo un giro, centrándose en, en, lo que exige la RIEMS, pero de hecho la planeación ya se venía dando desde siempre, desde que yo entre al sistema, ha habido planeación, bajo diferentes perspectivas, y casi todas de ellas desde que yo entre están bajo el enfoque de, del aprendizaje significativo, y para ellas trabajamos primero pues con algo, de entre las variantes una de ellas es el llamado (silencio) ejes problematizadores, que estuvieron muy de moda en un momento y bajo el sistema de objetivos, y propósitos que venían bien plasmados en los programas ahora no hay objetivos como tal, solamente vienen propósitos.</p> <p><i>Entonces se podría decir que su práctica no ha cambiado porque ya lo venía haciendo desde antes.</i></p> <p>(Silencio) (Mmmm) En ese sentido no, en la planeación no, pero, pero ya en la cuestión de fondo pues sí, porque una cosa es un eje problematizador, que más o menos se asemeja a lo que es el cuadrante número uno de despertar el interés.</p>	<p>El cambio del paradigma didáctico sólo toma un giro, ahora ya no se trabaja bajo objetivos sino bajo propósitos, y el enfoque de aprendizaje significativo.</p> <p>Ahora se reconoce que hay cuestiones que si han modificado algunas cuestiones, aunque no mencionan cuales son. Esto da a pensar que hay situaciones que los docentes aun no logran digerir.</p> <p>La labor dentro del la planeación ahora es identificar y manejar la información de manera distintas. Si bien aún tienen puntos de acuerdo, ¿qué está pasando?,</p>

El análisis del segundo referente me dio la oportunidad de generar categorías de análisis y triangular la información recabada con distintos autores, entre las categorías que se trabajan son; el significado de la docencia, identificar desde los testimonios a la docencia como una actividad compleja y que se ha reducido a una entrega de documentos de corte administrativo, los sentimientos de los docentes ante la implementación de la RIEMS, además de conocer cómo se implementan y se instrumentan las reformas.

Desde estos principios se basa el trabajo que se desarrollará más adelante, es decir, el análisis, reflexión y construcción de una resignificación de la práctica docente desde el panorama que se aprecia en los testimonios de los docentes de la EPOANT.

Capítulo III. El significado de la práctica docente en Bachillerato, el caso de la EPOANT.

3.1. Estado del arte de la práctica docente en Bachillerato.

3.2. Categorías que guían la investigación.

3.2.1. Cotidianidad / vida cotidiana y significatividad.

3.2.2. Práctica.

3.2.3. Práctica educativa.

3.2.4. Práctica docente.

3.3. La significación de la práctica docente de la EPOANT ante la RIEMS.

3.3.1. El significado de ser docente de bachillerato en la EPOANT.

3.3.2. La práctica docente como actividad compleja.

3.3.3. La docencia como práctica de los administrativo; “mi práctica se reduce a cumplir con documentos”.

3.3.4. El docente ante el desconocimiento de la RIEMS.

3.3.5. La formación inicial y continua como elemento clave para la práctica docente desde la experiencia.

Capítulo III.

Este capítulo presenta el estado del arte del objeto de estudio de esta investigación, haciendo un recorrido por algunas investigaciones que dan referencia y brindan puntos teóricos que sirven para el análisis del problema de investigación.

Se trazan y describen los conceptos clave de la investigación y que sirven como base para realizar el análisis de los referentes empíricos, con la finalidad de brindar los elementos necesarios para el desarrollo de la propuesta pedagógica.

3.1. Estado del arte de la práctica docente en Bachillerato.

En los últimos años dentro del campo educativo se ha incrementado el desarrollo de investigaciones con la finalidad de cuestionar, reflexionar y elaborar propuestas de mejoramiento al sistema educativo, dando pie a que pequeñas acciones en espacios concretos tengan un gran éxito, “la investigación es, en este sentido, no un privilegio para superdotados, o una función que merezca un tratamiento de excepción [...] sino un requerimiento básico para el avance y desarrollo de cualquier sociedad” (Morán, 1994, pág. 166)

La producción de investigaciones en torno al Bachillerato durante algún tiempo no fue un tema relevante entre los investigadores educativos. Los trabajos se centraban en la formación, capacitación y práctica, de docentes de educación básica (primaria, secundaria, preescolar) o para docentes universitarios. Los temas eran fértiles y mostraban grandes carencias de este sistema, las reflexiones que se llevaban a cabo en torno a estos aun generan debates y propuestas para afrontar los retos y alcanzar las metas que hay en torno al trabajo y fines de la educación en cada nivel.

La educación Media Superior durante un tiempo no fue un eslabón de importancia en el Sistema Educativo. Si bien era reconocido en los Planes Nacionales de Desarrollo en cada sexenio, la formación docente y su capacitación no llegaban a formar parte de un debate nacional como se ha visto en los últimos años. La producción de investigación en torno a este nivel ha mostrado un incremento, pero no en investigación-acción, más bien en reflexiones de parte de los implicados, sobre los retos a los que se enfrentan.

Se considera dentro del presente trabajo, que las reflexiones son un paso importante para el mejoramiento del sistema educativo, sobre todo, si provienen de los involucrados en la educación, sin embargo, la reflexión debe considerarse el inicio de un trabajo aún más arduo que comienza después de esta, se hace referencia a la transformación y re-significación de las prácticas educativas, ya sea a nivel, básico, superior o medio superior.

Se presentan sólo tres investigaciones dentro del estado del arte, ya que por cuestiones de extensión del presente trabajo no es posible abordar todo cuanto fue consultado y que colaboro con la formación de la investigación y construcción del objeto de estudio.

De las investigaciones que se han realizado en torno al Bachillerato se encuentra la tesis de Daniel Alejandro Cua Aguayo (2011) para obtener el grado de Licenciado en Enseñanza de las Matemáticas titulada "*Docencia en Matemáticas. Análisis sobre los efectos de prácticas educativas en Bachillerato*", su problemática se basa en qué papel juegan los factores de contexto durante las prácticas de un profesor de matemáticas en el nivel medio superior reconocido por los estudiantes con desempeño deficiente. Dicha determinación del desempeño de los profesores se baso en entrevistas que se realizaron a los estudiantes respecto al desempeño docente.

Reconocer que el contexto en donde se lleva a cabo el acto educativo, influye de manera directa e indirecta en la manera en como el docente y los estudiantes se

apropian de los contenidos y de las estrategias de enseñanza, es una consideración que muchas veces no es tomada en cuenta. Otro dato considerable que arroja esta investigación es que durante las entrevistas los docentes hablan de una visión activa e instrumentalista de las matemáticas, y durante las observaciones que se realizaron a sus clases los docentes muestran una enseñanza tradicional y una imagen de las matemáticas como una ciencia estática y acabada.

Otra investigación referente a los docentes de Bachillerato es la realizada por Luz Marina Ibarra Uribe, profesora-investigadora del Instituto profesional de la Región Oriente de la UAEM, Ana Esther Escalante Ferrer, Profesora-investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, y Cesar Darío Fonseca Bautista, Profesor titular SEMS-DGETI/Morelos-CBTis No 76. Dicha investigación forma parte de un proyecto aun más amplio auspiciado por la COSDAC de la Subsecretaría de Educación Media Superior, titulado “Acceso, uso y apropiación del Internet como estrategia para el mejoramiento de la práctica docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.”

Dentro de esta investigación detectan algunas problemáticas referentes al cambio de modelo pedagógico que sustituye y transforma prácticas, hábitos y creencias de los profesores acerca de su quehacer y comienza a generar una “nueva imagen docente”, “hemos obtenido resultados iniciales acerca de los valores profesionales que manifiesta el docente como indispensables para acercarse a lo que se concibe como los deseables para considerarse un ‘buen maestro’” (Ibarra, Escalante, & Fonseca, pág. 2). Las aportaciones obtenidas de este acercamiento a los docentes son relevantes:

“Los docentes encuestados contestaron mayoritariamente que un(a) buen(a) maestro(a) se caracteriza en primer lugar por: su responsabilidad, después por el respeto que dispensa a sus estudiantes y en tercer lugar por saber transmitir adecuadamente el conocimiento a sus estudiantes y saber compartir sus conocimientos y experiencias. Posteriormente, se preguntó a los docentes, cuáles eran, los valores o rasgos característicos que deseaban encontrar en sus

estudiantes contestando en orden de frecuencia: la responsabilidad, el respeto, el interés por el estudio, la disciplina y la honestidad. En la tercer y última pregunta, interrogamos a los docentes sobre cuáles eran los valores que promovía la RIEMS entre los estudiantes. Los docentes contestaron en orden de importancia: responsabilidad, respeto, honestidad y trabajo en equipo” (Ibarra, Escalante, & Fonseca, pág. 8)

Las repuestas de esta investigación muestran que la responsabilidad ocupa un lugar preponderante, tanto en la imagen docente, del estudiante y de los valores que promueve la RIEMS.

Otra investigación que interesa traer a colación es la realizada por Guadalupe López Bonilla, investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California y Guadalupe Tinajero Villavicencio, investigadora del IIDE-UABC, titulada “Los Docentes ante la Reforma del Bachillerato” (2009). Esta investigación antes de ser ajena al interés del presente trabajo, por centrarse en la reforma al Bachillerato Tecnológico en 2004, presenta aportaciones interesantes acerca de la opinión de los docentes respecto a la implementación y adopción de nuevos modelos de trabajo. Los resultados que se arrojan de la opinión de los 60 docentes encuestados del Bachillerato muestran que:

- “La reforma fue anunciada como una política de mejoramiento de la calidad educativa, es evidente que por la escasa eficiencia en la planeación e instrumentación y la falta de conocimiento de los agentes encargados de llevarla a cabo –los docentes– ha sido percibida por ellos mismos como una imposición que, para los que participaron en nuestro estudio, no ha representado una mejora sustancial en su práctica cotidiana [...]
- A pesar de que muchos docentes consideran positivo el modelo constructivista como enfoque pedagógico, también es evidente el rechazo de un porcentaje significativo de ellos a los cambios impuestos [...]” (López & Tinajero, 2009)

El panorama en las investigaciones realizadas en torno a la docencia en nivel medio superior demuestras que la labor docente se ha visto transformada y que en muchos de los casos la voz de uno de los actores primordiales ha sido invisibilizada por las instituciones encargadas de instrumentar las reformas. “Los

estudios que abordan el papel de los docentes en la instrumentación de reformas son enfáticos en señalar que los problemas que enfrentan son variados y complejos. Además de la intensificación laboral, muchos maestros ven afectada su identidad profesional” (López & Tinajero, 2009, p. 1195). Y es que cada reforma es presentada como una maravilla, pero al momento de su instrumentación hay grandes carencias para que en cada institución se obtengan los resultados deseados.

Indudablemente las investigaciones a las que se hizo alusión en este apartado sólo dan a conocer una parte de toda la realidad que se vive en los Bachilleratos específicamente en el aspecto de la labor docente. Estas nos permiten realizar la presente investigación tomando en cuenta los factores a los que hacen referencia y que en algunas ocasiones omiten y se olvida que la práctica docente como práctica humana esta circunscrita en un ambiente complejo.

3.2. Categorías que guían la investigación.

La práctica docente se lleva a cabo en espacios y es ejecutada por un sujeto que vive en una temporalidad, que tiene una situación biográfica, una forma de interpretar, aprehender y comprender el mundo de manera única. Para analizar y comprender lo que los docentes hacen cotidianamente en su práctica es necesario vislumbrar algunos conceptos necesarios para la configuración de la práctica y de los sujetos que la llevan a cabo.

3.2.1. Cotidianidad / vida cotidiana y significatividad.

¿Qué es cotidianidad?, ¿Qué es vida cotidiana? Estas son dos preguntas que han sido el centro de atención de la filosofía, es donde el mundo se construye, donde nos movemos todos los días, varios teóricos han abordado estos conceptos que son polémicos:

“Podríamos observar a manera de ejercicio rápido, cómo se hacen una serie de caracterizaciones y diagnósticos de la vida cotidiana en el capitalismo, por autores tales como Agnes, Heller, Bourdieu, Habermas y Lyotard; que pueden llevar a un nuevo diagnóstico (Lyotard) o a proponer salidas a lo que se consideran consecuencias negativas de la modernidad capitalista occidental (Habermas); a no hacerlo y solamente constatar su génesis (Simmel). O bien a intentar desde su matriz racional, un barrido panorámico sobre los procesos de reproducción y cambio de las sociedades (Bourdieu para lo primero y Alberoni en ambos); acerca de las dinámicas constituyentes de lo social (Lukács, Habermas); sobre la experiencia (Alberoni), o sobre su fractura (Lyotard).” (León, 1999, p. 28).

Abordar desde estas perspectivas el concepto de vida cotidiana es emprender una tarea extenuante e innecesaria para fines del presente trabajo, si bien se citaran algunas ideas de los autores antes mencionados para la clarificación de algunos conceptos, no se hará una indagación larga de sus posturas teóricas.

“El <<mundo del sentido común>>, <<mundo de la vida diaria>>, << mundo cotidiano>>, son diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre” (Natanson, 1995), es decir, la forma en cómo el hombre se apropia y se sitúa en el mundo. El hombre al nacer actúa en un mundo externo y anterior a él que ha sido interpretado y experimentado por generaciones anteriores a su nacimiento, ahora “es ofrecido a [su] experiencia e interpretación, toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de conocimiento a mano” (Schütz, 1995). Construimos nuestro conocimiento y experiencias con base en experiencias que se nos han transmitido, ya sea por charlas con padres, amigos, maestros, y por experiencias, aquellas vivencias que tenemos y que pasan a formar parte de nuestro mundo cotidiano.

En el caso de los docentes, viven *su mundo de la vida diaria*; por un lado están todas aquellas experiencias que tienen al salir de la institución educativa y que influyen su práctica, aquellos acontecimientos que viven fuera pasaran a formar parte de su historia de vida, están las experiencias que viven dentro de la

institución y configuran su accionar en la escuela, pero sobretodo, están presentes aquellas experiencias que le fueron transmitidas por profesores, por su familia, es decir, todas las experiencias que ha tenido anteriores a ser docente. Porque no se debe pensar al docente como un sujeto que deja de ser al salir de la institución, él seguirá siendo aun si esta dentro o fuera del salón de clases. Su estructura no está basada en el aula.

Él experimenta el mundo desde este acervo que ha acumulado de las experiencias que ha vivido, éstas configuran la manera en cómo se apropia de los conocimientos y luego los estructura para impartir una clase, es decir, las construcciones e interpretaciones que hacemos del mundo es influido por las interpretaciones hechas anteriormente, por lo que hemos vivido, por nuestra situación biográfica, la construcción de nuestro conocimiento del mundo esta mediado por nuestro horizonte interpretativo, los hechos los interpretamos por intereses y deseos, es decir:

“Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de la organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por las actividades de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él. En uno u otro caso, llevan consigo su horizonte interpretativo interno y externo. Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que pactamos solamente ciertos aspectos de ella: los que nos interesan para vivir o desde el punto de vista de un conjunto de reglas y procedimientos aceptadas para el pensar” (Schütz, 1995).

Construimos e interpretamos a partir de una realidad determinada, que no es pura, más bien la abstraemos, la interpretamos a partir de lo que hemos vivido y como lo vivimos, de nuestro horizonte interpretativo y de nuestra experiencia fundamentada, se hace una abstracción de la realidad a partir de lo que nos es de interés y construimos un conocimiento a partir de lo que se abstraigo de esa

realidad, que no es pura y simple, ya que al ser abstraída ha sido separada de su carácter de pureza e interpretada a partir de deseos e intereses. El mundo del sentido común, es el escenario en donde el sujeto lleva a cabo su acción, en donde interactúa con otros, trata de entenderse con otros y a su vez trata de entenderse.

Se coincide con Berger y Luckmann (2006) al sostener que “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” y es que, el hombre es un sujeto eminentemente social que crece e interactúa creando redes de significaciones, en un mundo que considera coherente porque es capaz de comprenderlo, la labor del docente no se puede mantener al margen de la sociedad, ya que de ella surgen los fines de la educación. Por lo que para ellos la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo que se comparte con otros:

“Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de ‘aquí y ahora’ de su estar en él y se proponen actuar en él. También sé, por supuesto que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía” (Berger & Luckmann, 2006, p. 38).

La construcción de nuestra cotidianidad y la significación que le damos a los hechos está sujeta a las relaciones que tenemos con nuestros contemporáneos, predecesores, asociados y sucesores, es decir, por todos con los que estoy en contacto en la sociedad y en mis actividades cotidianas. El docente se ve en una constante construcción de su cotidianidad por las relaciones de contacto que establece con las generaciones que pasan por su aula, por sus compañeros de trabajo, con los que puede compartir una perspectiva de las labores y de los pasos a seguir, con los docentes que trabajaron antes de él, incluso su

cotidianidad y significación se ve intervenida por las relaciones que sostuvo con sus profesores.

Rescatar el concepto de cotidianidad dentro de la investigación implica que se reconoce que el docente se construye entre las relaciones que establece con los otros, y que a partir de la manera en cómo se apropia del conocimiento y de la realidad significa sus acciones; la cotidianidad como una construcción de lo subjetivo que es creado en el trato con los otros, es decir con el mundo (sociedad) en el que estoy inscrito y que determina la manera en cómo me relaciono y cómo entiendo, interpreto y me apropio de los significados del mundo que me rodea.

“Compartir una comunidad de espacio implica que cierto sector del mundo externo está por igual al alcance de cada copartícipe, y contiene objetos de interés y significatividad que le son comunes. Para cada copartícipe, el cuerpo del otro, sus gestos, su porte y sus expresiones faciales son inmediatamente observables, no sólo como cosas o sucesos del mundo externo, sino en su significación fisionómica, vale decir como síntomas de los pensamientos del otro. Compartir una comunidad de tiempo [...] implica que cada copartícipe interviene en la vida en curso del otro, puede captar en un presente vívido los pensamientos del otro tal como este los construye, paso a paso [...]. En resumen, cada uno de los asociados se halla implicado en la biografía del otro; envejecen juntos; viven, por decirlo así, en una pura *relación Nosotros*” (Schütz, 1995, p. 46).

De esta manera se reafirma la concepción de Berger y Luckmann (2006) sobre la construcción social de conocimiento y la realidad social, las acciones de cada copartícipe afecta la manera en cómo me apropio del mundo y le doy significado a mis acciones. Ahora bien, esta construcción y apropiación de la realidad, es creada por la sociedad y de la cual el sujeto se adecua individualmente, crea significaciones de la realidad a través de la subjetividad y la intersubjetividad propias y únicas del sujeto. Esta significatividad de la realidad es el resultado de una actividad selectiva e interpretativa que el sujeto hace de la naturaleza a través de la interacción y observación de un mundo pre-interpretado.

“La significatividad (*relevance*) es el rubro bajo el cual Schütz incluye los tipos y formas de acción emprendida por el individuo. Debido un curso de acción en un sentido y no en otro, a la luz de lo que considero significativo con respecto a mis más profundas convicciones e intereses. Aunque comparto con la mayoría de mis semejantes determinados sistemas generales de significatividades, advierto que a menudo los comparto por razones algo diferentes, que solo pueden ser explicadas en términos de mi esquema de preocupaciones fundamentales” (Natanson, 1995).

La construcción de estas significaciones están en estrecha relación con aquellos intereses y deseos, si bien, se comparte el mundo con los otros y construyo conocimientos y realidades gracias a ellos, el significado que le doy a cada acción está definida por mi situación biográfica y por mis preocupaciones fundamentales. La forma en cómo el sujeto se sitúa en la vida define el modo en cómo se ubica dentro del escenario de acción, interpreta sus posibilidades y enfrenta los retos. El docente se sitúa dentro de esta dinámica constantemente, su situación biográfica se ve trastocada por los cambios tanto en su práctica como en la dinámica social a la cual está sujeto, y si la situación biográfica cambia, el significado que le da a sus acciones también se modifica.

Por lo que, la práctica docente y su significatividad está dada por la situación biográfica del docente, intervenida por los intereses, motivos, deseos y aspiraciones, en suma, la ideología del docente. Para lograr una transformación implica entonces la transformación cualitativa del significado que el docente da a su práctica.

3.2.2. Práctica.

El concepto de práctica es un término polémico y con una gran tradición desde la cual se puede entender.

“Como indica Carr (1999), el concepto actual de la práctica está ligado a uno más antiguo, amplio y coherente, elaborado en el marco del pensamiento clásico, a partir del cual se ha transformado. Los griegos hacen una distinción entre praxis y poiesis. La praxis (acción) consiste en realizar un bien moralmente valioso (que es un fin en sí mismo), suponiendo principios que habrán de entenderse según un

contexto o situación particular. Por el contrario, la poiesis (producción o fabricación, es un tipo de acción de carácter instrumental, cuyo fin es hacer realidad algún producto o artefacto específico. La poiesis se rige por la forma de conocimiento propia de la techné, que alude a un conocimiento técnico, adquirido y ejercitado en analogía con el trabajo manual. (Gaitán & Panqueva, 2005, p. 10).

La *praxis*, *poieses* y *techné*, forman parte de un esquema donde existen vínculos entre ellas. Situamos en el centro a la praxis, esta es el fin último de las dos anteriores, ya que esta tiene un fin moralmente valioso, la poiesis está en una estrecha relación con la techné, ya que ambas forman la parte técnica-mecánica de la praxis, que es la acción, que se realizan en un contexto particular, es decir, que este actuar no es aislado y sin vínculo con el exterior, practicar es actuar en una cultura y sustentada en las tradiciones de tal cultura, según términos de Bourdieu en un habitus²³.

El término de habitus, da pie a entender que la práctica esta circunscrita a una cultura, como indica Ávila (2001), la cultura está inmersa en el mundo de la vida y se expresa y refleja en cada uno de los espacios de la cotidianidad, mediante hábitos socialmente reglados en su continuo ejercicio y orientadores de las acciones en eventos concretos. (Gaitán & Panqueva, 2005). Nuestras acciones están mediadas por estos espacios cotidianos, por reglas y normas de comportamiento aceptados socialmente en un contexto determinado.

La cultura prescribe la manera en cómo apreciamos y nos apropiamos del conocimiento, es una construcción colectiva permanente que se va modificando, con constantes intercambios de experiencias, reflexiones y actitudes hacia las nuevas generaciones. Es dentro de esta cultura donde el docente lleva a cabo su práctica.

²³ "El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178)

Así como la práctica está inscrita en un habitus y por lo tanto en una cultura, también nos remite a la relación que mantiene con el concepto de acción, “mientras que las primeras [acciones] son actividades en el campo natural o social que persiguen bienes extrínsecos [...] las prácticas son actividades cooperativas, coherentes, complejas y socialmente establecida, a través de las cuales se generan bienes internos.” (Gaitán y Jaramillo, 2003: 15 citado en Gaitán & Panqueva, 2005, p. 11). Desde esta perspectiva las acciones no son más que simples actividades que tiene fines vanos, mientras que la práctica es entendida como una actividad compleja, cooperativa y socialmente establecida. Estas características colocan a la práctica ya no como una acción aislada y sin sentido, sino como un bien que persigue un fin más elevado, la transformación de la conciencia de los sujetos.

Desde la fenomenología, Schütz (1995) entiende la acción como la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente, él sujeto es consciente de lo que hace, porque surge de su conciencia, él propone que la acción puede ser manifiesta, es decir, que es proyectada y dotada de un propósito, o bien latente, que es la abstención de llevar a cabo cierta acción. De tal manera el sujeto es capaz de decidir qué acciones llevar a cabo, además Schütz (1995) da a la acción una característica importante el *propósito*, llevando a la acción a una categoría más elevada e incluso igualándola a la práctica.

En síntesis la práctica está constituida por una serie de acciones reflexivas que están orientadas a contribuir a un fin último, en el caso de la educación, es la construcción epistemológica de conocimiento para la transformación de los sujetos, por lo que ésta no es una práctica humana cualquiera, es distinta ya que es un conjunto de acciones reflexivas, dotadas de un propósito específico. Entenderla desde este enfoque implica darle un lugar preponderante en la educación, y no reducirla a una ejecución de normas y reglas generadas por agentes ajenos a la práctica cotidiana que se realiza dentro de las instituciones, ya que las acciones educativas no son únicas ni aisladas, estas se articulan como un sistema que se reconstruye en un espacio educativo, y aunque son distintas se

pueden clasificar para entender su naturaleza, con base en las acciones generadas por los agentes educativos.

Estas acciones son los constitutivos de la práctica, o sea las: a) acciones del educador (planteamiento de la estrategia metodológica), b) Acciones del estudiante (los procesos de apropiación o construcción del conocimiento) c) interacción docente-estudiante (la acción intersubjetiva y comunicativa entre el estudiante y el educador), siendo “en la metodología del educador en donde se articulan los constitutivos de la práctica conformando un sistema” (Sañudo, 1997). Entendemos por lo tanto que la práctica educativa esta constituida por acciones que dan sentido y dirección a las actividades que realiza el docente en el aula, en la institucion y fuera de ella.

Uno de los elementos de este sistema son los “agentes” que le dan vida a dichas acciones “Lo que acontece en el mundo educativo tiene mucho que ver con los agentes que dan vida con sus acciones a las prácticas sociales que acontecen en los sistemas educativos y en torno a los mismos” (Gimeno, 1998, p. 35) a los agentes a lo que se hace referencia es a los docentes. Es en su labor cotidiana en donde se configuran, desarrollan y dan significado a estas prácticas y acciones.

3.2.3.Práctica educativa.

Partimos de la idea que la realidad educativa es compleja, histórica, múltiple, y con vínculo con lo social. Siguiendo las ideas de Gimeno (1998) las prácticas educativas son acciones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la dirección de otros. Se configuran como saberes estratégicos, conocimientos sobre los saberes, y motivaciones y deseos compartidos; y se sedimentan en tradiciones culturales y formas visibles de desarrollo de las actividades educativas, el mismo autor sostiene que la práctica educativa “es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social” (Gimeno, 1998, p. 35).

Por lo tanto se reconoce a la práctica educativa como una acción con sentido y significado dados por el sujeto que la ejecuta e inscrita en un entorno social que la reglamenta, es también una acción compleja que está atravesada por múltiples factores que la redefinen por lo tanto se dice que “la práctica educativa es claramente distinta de otro tipo de prácticas humanas, es un conjunto articulado de acciones reflexivas, intencionalmente transformadoras que se interpretan como tales.” (Sañudo, 2006, p. 32). La práctica no puede ser una actividad aislada y sin sentido, es precisamente esta característica de sociabilidad e intención la que la coloca como una práctica transformadora y única.

Una práctica educativa se asienta sobre hábitos, sobre acciones presentes y pasadas de los sujetos y se desarrolla a través del diálogo²⁴, sobre las que se construyen marcos de prácticas y de regularidades, creadas socialmente. No podemos mantener al margen a la práctica del concepto de lo social, ya que es en él y gracias a él, donde se construyen, desarrollan y modifican, además de ser una parte esencial en el desarrollo humano, por la relación latente entre las características, valores y modos de ser de la cultura.

Las prácticas educativas son cotidianas y forman parte de la vida diaria. Uno de sus rasgos particulares es su carácter sociocultural, en cuanto involucran a los sujetos que participan en ellas; comparten determinadas representaciones que circulan en el imaginario colectivo; y son indicativas de diversas traiciones, rutinas, modos de pensar y hacer propios de esas prácticas. (Suriani, 2003 citando en Gaitán & Panqueva, 2005, p. 13).

Los docentes trabajan en un salón de clases, en la escuela, convirtiendo este espacio en cotidiano, tanto para ellos como para los estudiantes, a través de las

²⁴ Tomado la idea de Habermas (1989) donde el lenguaje es la condición para que interactúen, llevando a cabo una *acción comunicativa*. Esta hace referencia a la interacción de por lo menos dos sujetos capaces comunicarse ya sea con medios verbales o con medios extraverbales que entablan una relación interpersonal, para poder coordinar acciones de común acuerdo, el concepto central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso, en este modelo el lenguaje ocupa un puesto prominente.

relaciones que se establecen entre los demás docentes se configura el ideal de “práctica educativa” adjudicándole características que consideran necesarias para generar en los estudiantes esta transformación y apropiación de conocimientos.

Gaitán y Jaramillo (2003) señalan algunas características de la práctica educativa:

- Es una actividad instrumental que además implica un saber, por tanto no es mecánica.
- Su racionalidad específica alude a un conocimiento impreciso, a condiciones cambiantes, y exige tener en cuenta las demandas concretas de la situación.
- Puede entenderse como ‘acción moralmente comprometida’.
- Sus fines deben clarificarse en relación con el saber práctico heredado de la tradición.
- No se reduce al ejercicio de destrezas y técnicas, aunque requiere de ella para responder a sus bienes intrínsecos.

Dichos autores señalan que la práctica no es mecánica, y por supuesto que no lo es, es una acción que si bien está fundamenta en lo instrumental (guía didáctica, carta descriptiva) en el accionar es impredecible, y el docente debe de saber adaptarse a estos cambios y lograr de lo inesperado, lo esperado de la práctica que realiza; sostienen que es una *acción moralmente comprometida*, se coincide con ellos, el docente no puede ser ajeno a sus creencias y a su situación biográfica, el acto educativo no es neutro, además de las implicaciones personales tanto de los docentes como de los estudiantes, tiene factores sociales, económicos y políticos, que la determinan.

No se reduce a una simple ejecución, si se piensa de esta manera, el conocimiento del docente es eliminado y se convierte en un ejecutor llano, incapaz de proponer y mejorar su práctica. Sus fines están en relación con el saber

heredado de una tradición, las estrategias de enseñanza que el docente emplea, no son propias ni exclusivas, son construcciones sociales del grupo de trabajo, además de que el fin educativo de su práctica está determinado por las tradiciones, cultura, sociedad y economía del momento histórico que le toca vivir.

Estas características de la práctica educativa se complementan con las de Moran Oviedo (1994):

- La práctica educativa es una forma de práctica social. En una sociedad determinada, asume diversos modos de concreción y expresión, siendo la práctica educativa escolarizada, y con ello la práctica docente, una de esas formas.
- El reconocimiento de la práctica educativa como *quehacer humano*, plantea la posibilidad de su conocimiento y de su transformación. Esto implica que puede ser abordada desde una perspectiva totalizadora, para fines de investigación o de transformación, y no sólo con un enfoque que la circunscriba al aula o la escuela.
- La práctica educativa representa un lugar de entrecruzamiento de diferentes problemas o referentes curriculares. (ps. 31-2).

El último punto expuesto por Moran, sobre considerar a la práctica un lugar de entrecruzamientos de diferentes problemas o referentes curriculares, es de importancia ya que la práctica educativa de un docente no se configura con un solo referente, sino que está atravesada por todas las experiencias anteriores del trabajo que se ha realizado, por los problemas institucionales, gubernamentales, políticos, económicos, así como de asuntos personales de los estudiantes y docentes, es una *práctica social*, porque dentro de ella se desarrolla, se configura y se transforma, reconoce a la práctica educativa una *práctica humana*.

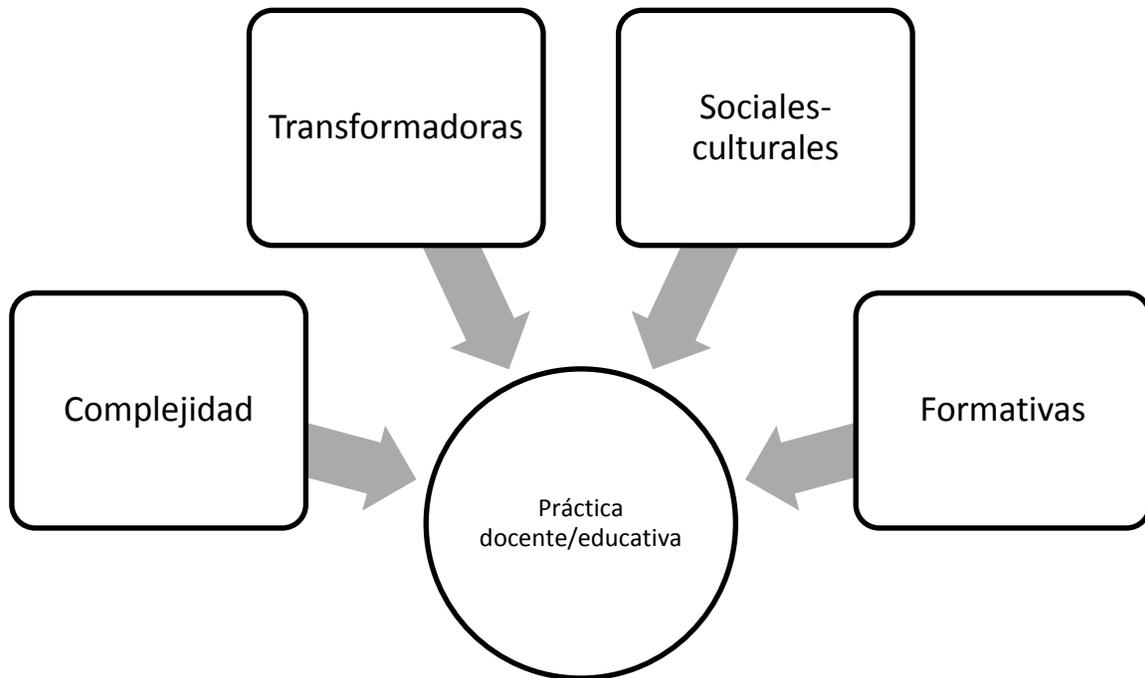
Esta práctica humana es realizada por sujetos, actores, que significan estas prácticas, porque no se pueden pensar en singular la práctica educativa, si se dice que es un práctica humana y en la humanidad hay un sinnúmero de significados y “mundos cotidianos”.

3.2.4. Práctica Docente.

A partir de lo expuesto es necesario entender la práctica educativa como un elemento de la práctica docente, ya que se considera a la práctica docente como la ejecutora de la práctica educativa, parafraseando a Moran Oviedo (1994) la práctica educativa es un quehacer eminentemente humano y en donde la sociedad concretiza y configura fines, propósitos y el ideal de sujeto a formar, por lo tanto los agentes encargados de realizar este quehacer y concretizar estos fines son los docentes.

Separar estos elementos (práctica educativa y práctica docente) representa una forma de fragmentar lo que se realiza y quien lo realiza y entenderlos como hechos aislados uno de otro sin que sea de esta manera, ya que ambos mantienen una relación dialéctica. Sin embargo, no podemos entender a la práctica docente al igual que la práctica educativa aunque sean elementos concomitantes.

El siguiente esquema presenta algunas de las características que comparten la práctica docente y la práctica educativa, y que nos permitirá mantener esta relación que sosenen.



Se puede decir que tanto la práctica docente como la educativa son similares teniendo todos estos puntos en común, pero hay una distinción necesaria que se debe establecer, y es que en la práctica docente ya está presente el agente que lleva a cabo las acciones a las que hace referencia la práctica educativa.

Por lo tanto la práctica:

“implica un continuo ejercicio que determina la forma de acción del docente – conlleva estilos, modos de ser - es una acción repetitiva, un modo táctico que privilegia lo razonable sobre lo puramente racional. Es un saber-hacer docente, el arte de enseñar conforme a las reglas de la enseñanza (Restrepo y Campo, 2002). No obstante su carácter continuo no remite a un ejercicio profesional mecánico ni lineal, sino ajustado al proceso histórico; y como tal dicha práctica se encuentra vinculada a múltiples dimensiones que la condicionan en medio de diversas redes de relaciones, generadoras de tensiones y de complejas y múltiples articulaciones institucionales y sociales” (Panqueva & Gaitán, 2005, p. 17).

La práctica no se reduce a un hacer repetitivo de fórmulas pensadas para el éxito, es una acción pensada desde un estilo único basado en reglas establecidas para la enseñanza, es decir estrategias, requerimientos institucionales, (pase de lista, entrega de calificaciones, diseño de guías didácticas, etcétera), de los cuales el

docente que apropia y ejecuta cotidianamente. La práctica docente está mediada por todas estas tensiones que están presentes a la hora de llevar a cabo la práctica educativa en el aula, los docentes son sujetos histórico-sociales, cada una de las acciones que se realizan están intervenidas por valores en algunas ocasiones contradictorios y por aspectos objetivos y subjetivos relacionados con la moral en turno, que determinan y establecen los conocimientos y las actitudes que emplean en su actuar cotidiano.

Por lo cual la práctica docente se debe reconocer como un fenómeno complejo cuyas relaciones no explicitadas deben ser consideradas para su análisis y comprensión, se trata del aula, la institución y la sociedad. Se coincide con Panqueva y Gaitán (2005) al considerar a la práctica docente como “aquellas prácticas sociales que tienen un sentido educativo y que involucran a los profesores en su contexto de trabajo, no sólo en el aula sino en actividades de carácter institucional como planear, organizar, seleccionar, distribuir y evaluar los conocimientos que se desean impartir. De ahí que estas prácticas estén relacionadas con condiciones socio-históricas e institucionales” (p. 16)

Recordando que es una práctica social, compleja y humana, donde las actividades que se realizan no se reducen a la exposición de un tema, particular o impartir una clase, sino que va más allá de una ejecución de planes de estudio, implica planeación (clases, actividades, tareas, proyectos) organización de conocimientos, actividades, seleccionar materiales, espacios, la distribución de tiempos, equipos, tareas, y un elemento que ha tomado gran relevancia en los últimos años, la evaluación de los conocimientos y habilidades (competencias) de los estudiantes que el modelo pedagógico-didáctico actual requiere, el cual implica una tarea ardua porque se le exige al docente que tome en cuenta todas las características de sus estudiantes y califique de manera personal, que diseñe estrategias de evaluación (rúbricas) donde explique todas las características a evaluar de cualquier actividad, que mantenga una constante evaluación, que siga todo el procedimiento (evaluación inicial, formativa y sumativa).

No es que el docente se niegue a hacer este trabajo (en la mayoría de los casos) es más bien que esto no se puede lograr porque trabajan con grupos numerosos, y muchas de estas actividades no son reconocidas ni mencionadas en los discursos oficiales como práctica cotidiana de los docentes.

“En el diseño, gestión y evaluación del currículo intervienen muchos elementos conceptuales, metodológico y operativos, que deben ser abordados y clarificado por parte de la comunidad docente en el ejercicio de sus prácticas profesionales” (Panqueva, 2004 citado en Panqueva & Gaitán, 2005, p. 16). Al final de esta cadena es en la práctica docente donde se concretizan los deseos y elementos descritos en el curriculum. En muchas de las ocasiones el currículo no se puede llevar a cabo tal cual está diseñado, los elementos que están presentes en el aula, la institución, pero sobre todo en los actores principales docente-estudiante no son los necesarios para que la práctica que el currículo desea se realice.

De Alba (1995) distingue escenarios en donde se desarrolla la práctica docente

- Escenario mayor: la sociedad
- Escenario de articulación: las profesiones.
- Escenario institucional: instituciones educativas.
- Escenario de condensación: el aula de clase.

De Alba considera a la sociedad y a los actores, siendo el escenario de condensación el aula y el lugar por excelencia en donde se articulan todas las acciones del docente. “Hablar de articulaciones implica proponer la responsabilidad del docente en la producción de relaciones significativas entre currículo, enseñanza, conocimiento científico, relación teoría-práctica, formación profesional, ámbitos de la institución educativa y relaciones entre sus miembros y la sociedad.” (Panqueva & Gaitán, 2005), es abordar la práctica docente desde la complejidad que representa permitiendo que sea entendida como una práctica única que no se puede separar de ciertas características que la significan y le dan este carácter social y de transformación.

En el ejercicio de estas prácticas podemos distinguir dos momentos: a) *Momento preactivo*; es en donde el docente considera las características del grupo, (conocimientos, estilos cognitivos e intereses) plantea los objetivos, (preparación, selección y secuencia de los contenidos), toma en cuenta los recursos didácticos a su alcance, diseña una estrategia que considere con alta potencialidad didáctica, diseña un sistema de evaluación formativa que permita conocer los progresos de los estudiantes y que a su vez le permita asesorarlos y orientarlos; y b) *Momento post-activo*; una vez que el docente ha realizado esta serie de acciones “podrá llevar a cabo una reflexión del proceso, analizando los resultados y los posibles cambios a realizar” (Panqueva & Gaitán, 2005, p. 21).

Esta es una reflexión, que en su mayoría se realiza en solitario en el mejor de los casos (algunos docentes no realizan esta reflexión, por lo que no se puede generalizar sosteniendo que todos reflexionan sobre su práctica cotidiana) forma parte de una acción que transforma las acciones cotidianas que se realizan dentro y fuera de la escuela y el aula, las interacciones docente-estudiante, docente-docente, docente-directivo, docente-padre de familia; porque para poder hacer una transformación de la práctica se debe de conocer todos los vínculos y considerarlos para mejorar aquello que ya no está funcionando.

Siguiendo las ideas de De Alba (1995), se considera el aula el escenario de condensación de la práctica docente, éste se convierte en el espacio por excelencia en donde el docente trabaja cotidianamente, un espacio complejo atravesado por la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, es en donde el docente lleva a cabo su práctica que significa de acuerdo a su situación biográfica y a una experiencia fundamentada en un estructura sedimentada, en términos de Schütz (1995). La práctica se convierte en vida diaria, en cotidianidad. “El mundo de la vida diaria en el cual nacemos es, desde primer momento, un mundo intersubjetivo” y es en la intersubjetividad en donde la interpretación que el docente hace de su práctica cobra un significado único e inigualable.

3.3. La significación de la práctica docente de la EPOANT ante la RIEMS.

La presente investigación que tiene por objeto de estudio la práctica docente a nivel medio superior y en específico, la que se lleva a cabo en la EPOANT y cómo el docente la significa en torno a las exigencias de la RIEMS, pretende hacer un análisis e interpretación de esta práctica.

Con el análisis e interpretación del trabajo de campo obtenido de las entrevistas realizadas a los docentes de la EPOANT, se desea realizar un aporte pedagógico para que los docentes reconstruyan y resignifiquen su práctica, la voz docente denota necesidades, miedos, hace solicitudes, señala carencias y muestra al docente como un sujeto que se considera sólo un objeto del sistema educativo. “El profesor se encuentra frente a varios procesos de frustración. No ejerce dominio sobre las actividades que reclama su función, no puede convocar a sus estudiantes a un acto académico e intelectual, existe una invitación institucional a no innovar nada o en todo caso a atenerse a las consecuencias de tales intentos” (Díaz, 1993)

Lo que se pretende lograr no solamente es hacer este análisis y llegar a conclusiones a las que ya varias investigaciones han llegado, “los docentes se sienten ajenos a los trabajos”. Se desea alcanzar que una vez que el docente ha llegado a esta reflexión de su práctica y ha mostrado carencias y hecho solicitudes se entienda como un sujeto activo dentro del sistema educativo, capaz de generar propuestas que mejoren su práctica, que a su vez transformen la realidad.

Cómo se lograra esto, bueno, si bien es cierto que muchos docentes muestran indiferencia, hay otros tantos, que se han comprometido con el cambio que se desea generar con las reformas que se han puesto en marcha, sí, las critican, hay sentimientos de coraje, frustración, miedo, pero desde los testimonios también existe compromiso para mejorar aquello que ya no está funcionando.

Este compromiso que los docentes asumen, no es solamente profesional, es un compromiso social, y de eso precisamente se trata, de hacer una resignificación de la práctica docente como una práctica del compromiso.

Esta práctica docente envuelve una serie de elementos que deberán de ser considerados para lograr esto, porque antes de ser práctica educativa, es una práctica social mediada por toda la historia de vida de los sujetos que la llevan a cabo, que no pueden ser olvidados en la propuesta ya que de ellos surge esta necesidad de ser escuchados, de ser entendidos no como ejecutores sino como actores del cambio.

“La llamada profesión docente constituye, sin lugar a dudas, una de las actividades que ha invitado al estudio y a la reflexión en la historia del pensamiento occidental. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica”. (Díaz & Inclán, 2001, pág. 18).

Comprender y transformar la práctica es uno de los principales retos y metas a los que se enfrenta este análisis.

3.3.1.El significado de Ser docente de Bachillerato en la EPOANT.

Los procesos por los cuales se comienza a dar significado a las actividades diarias, están mediados por todas aquellas experiencias que se han tenidos a lo largo de la vida, al igual que por el valor social de las profesiones; para un médico el significado que le da a su profesión está regido un tanto por el valor que él le da, por lo que significa y representa para los demás (familia, amigos, colegas) y también está el valor que la sociedad le atribuye a su trabajo, la mirada que se dirige a un médico no es la misma que le dirigen a un comerciante, o la que le destinan a un ingeniero, el significado que se le otorga a una profesión se ve afectado por el valor social de las profesiones en el sistema económico actual.

“Es necesario aclarar que la valoración de una profesión en tanto se encuentra definida por aspectos de orden privado, no puede dar cuenta de su valoración científica. Esto es, una mayor valoración social no significa una mayor valoración científica. Por lo tanto, la “compra” del conocimiento profesional depende más de la valoración social que del conjunto de conocimientos que tal formación profesional implica” (Díaz, s/a).

La docencia durante un largo periodo de la historia era considerada una de las mejores profesiones que había, se reconocía en el docente una figura de autoridad, conocimiento, se le otorgaba un lugar preponderante entre las profesiones, actualmente hay un desprestigio de esta actividad, ha pasado a ser señalada y escrudiñada por todos los sectores de la sociedad “el docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces” (Torres, 2000, pág., 2).

-¿Qué significa? Bueno para mí, es que implica mucho, que es responsabilidad ante todo. (E2-DO-RE2).

La docencia se entiende no solamente como un trabajo que hay que cumplir, sino como una responsabilidad, y es que el ser docente es estar en constante contacto con sujetos a los que se les transmite una carga cultural e ideológica de manera inconsciente. El compromiso que se asume no es sólo con los contenidos que se imparten en el aula, sino en la manera en cómo el docente se enfrenta a los retos cotidianos que implica la labor de su profesión.

- *significa formar personalidades, criterios, y apoyar a las personas, para que puedan desarrollar distintas habilidades, capacidades, y que el trabajo que hacemos como docentes, pueda incidir, en su vida futura para lograr ser personas exitosas. (E3-DS-RE2).*

Significar la docencia como una práctica que colabora en la formación de los sujetos, amplía el campo de acción e impacto de esta profesión. Ya no sólo como la que deposita conocimientos en los estudiantes, sino la que es capaz de incidir en la toma de decisiones, en la personalidad, pero sobretodo en el futuro, porque

las decisiones que se toman en la forma de impartir una clase impactan en el futuro y modo de entender el mundo.

- *Es un trabajo muy importante porque tienes en tus manos la oportunidad de poder enseñar a los alumnos a cambiar un futuro, un presente que tal vez no a todos nos agrade lo que estamos viviendo tienes esa oportunidad de decirles, sabes qué, hay que cambiar las cosas, porque no estamos haciendo lo correcto. (E4-DS-RE2)*

Si se piensa de esta manera la docencia, representa pensarla ya no sólo como la que se da en un aula, y que sólo tiene que ver con los contenidos académicos, sino que influye en el futuro de una nación, es decir, que el docente influye en la manera en cómo los estudiantes se entienden y de esta manera mejorar el futuro del país.

El ser docente no se reduce a una simple ejecución de normas y programas de estudio, para ellos, representa una responsabilidad, formar parte de la vida de otros e influir en el futuro tanto personal como social. “Se observa como el educador va construyendo de manera progresiva una interpretación compleja de su práctica que permite que sus acciones cotidianas se modifiquen, articulándose y organizándose de forma más compleja. No tiene que ver [...] en términos del <<deber ser>> de la práctica, sino de una transformación en su forma de concebir y comprender su hacer” (Sañudo, 2006, p. 19).

El docente no se entiende como un simple sujeto que enseña, sino como aquel que influye, que tiene responsabilidades, que quiere contribuir a una transformación personal y social, porque nos es necesario y de la cual puede formar parte desde el rol que le toca interpretar. La estructura y el significado de ser docente no se construye desde la idea de depositar conocimientos, los compromisos que se van adquiriendo a lo largo de la profesión son el resultado de las transformaciones en el currículo, en la sociedad y de la manera en como configuran su cotidianidad a partir de tales cambios.

La significación de la docencia está dotada de una estructura que se ve influida por las acciones de Otros con los cuales trabajan, “el <<significado>> no implica aquella <<teoría>> que en cierto modo es externa al sujeto que concibe su práctica, sino a sus específicos supuestos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de los haceres, en este caso referidos a los procesos educativos” (Sañudo, 2006, p. 20), el significado de su práctica no es solo técnico-mecánica, todas aquellas experiencias que ha vivido y que vivirá configuraron y configuraran la manera en cómo se comprenden como docentes.

Como una responsabilidad doble:

- *De tu preparación y de tu compromiso depende también el aprendizaje y el aprovechamiento de otras personas, si fuera solo tuyo o que no hay un recurso humano, por ejemplo en este caso los alumnos, pues bueno no habría una presión tan grande, pero como trabajas con personas, si es un compromiso. Para mí el ser docente, más que una realización personal es un compromiso con los alumnos, con las personas. (E2-DO-RE2).*

Entender a la docencia como un compromiso, involucra colocarla dentro de un campo complejo de articulaciones sociales. No parte solamente de una tarea banal de dar clases y depositar conocimientos, simboliza comprenderla como aquella que transforma e influye en la vida de otros con los que está en contacto.

De la labor que se realiza cotidianamente en las aulas depende el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas e intelectuales de generaciones futuras que se integraran a la economía y política, es decir, que la formación académica de las nuevas generaciones depende del compromiso que se asume al ser docente.

La docencia no es reducir a un campo mínimo de acción las prácticas cotidianas, es alejarlo de la simplificación y dotarlo de un esquema que permita ver esta profesión con toda la complejidad que conlleva estar frente a grupo y ser parte de su formación, no sólo académica, sino también formar el carácter, voluntades, y estilos de ver y entender la vida y el mundo.

Este compromiso es doble; por un lado está la realización personal, un logro académico que se ha alcanzado gracias al trabajo y empeño durante la Licenciatura y los años de servicio en donde se adquieren conocimientos y habilidades, por el otro lado, está el compromiso y responsabilidad que se asume al tener, en sentido metafórico, “la vida en sus manos” de cientos de jóvenes que año con año, inundan las aulas de un bachillerato con el sueño de lograr una carrera profesional.

No hay un significado unívoco para lo que representa ser docente en este siglo, donde la educación se enfrenta a un sinnúmero de retos, en términos de Bauman (2005) en una modernidad líquida, donde todo debe ser rápido y eficiente y donde lo duradero representa un obstáculo. El ser docente en este siglo significa estar en una constante formación, ser creativo y estar dispuesto a las transformaciones que se proponen en los currículos y que ahora es una demanda constante en la nueva estructura escolar.

“En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable [...]. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo”. (Bauman, 2005, p. 46).

Para ellos el ser docente es tener la oportunidad de transformar la realidad, una realidad que se ha construido con las acciones cotidianas de todos lo que conformamos la sociedad y que hoy día exige cada vez de sus actores, dándoles a cambio oportunidades a cuentagotas. Actuar y ser en un panorama como el actual, representa un cambio en la manera en como significamos nuestras acciones y nos apropiamos de la realidad.

3.3.2. La práctica docente como actividad compleja.

El ser docente en esta época representa una tarea aún más compleja de lo que era años atrás. La práctica docente y educativa están atravesadas por una serie de factores que la intervienen y la determinan, desde la cotidianidad y significatividad que le da el docente a dicha práctica, hasta el proceso de instrumentación en las aulas.

El modelo pedagógico que implanta la RIEM, exige y coloca al docente como un actor²⁵ fundamental para el éxito de los estudiantes y de dicha reforma, delega una carga de trabajo mayor y exige de estos una preparación constante y activa:

“la reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas [...] interpretan las tendencias generales de la educación, en particular las que constituyen los elementos centrales de la discusión actual sobre la educación y dan una visión sobre la situación actual del sistema educativo [...] y sobre los cambios que requiere para su mejor funcionamiento” (Díaz & Inclán, 2001, p. 33).

El diseño de las reformas desde esta desvinculación ha sido una constante en los modelos impulsados en los últimos años, no sólo en México sino en toda América Latina, lo que ha traído como consecuencia que los docentes no se reconozcan como parte de este reformismo y se sientan como simples ejecutores de ideas que nada tienen que ver con su práctica cotidiana teniendo “una visión de los docentes como aplicadores obligados de la reforma, sin atención al punto de vista y la voluntad de quienes son convocados a realizar los cambios” (Torres, 2000, p. 3)

“Nos tenemos que actualizar, tenemos que hacer uso de todas las herramientas, porque no nada más es el compromiso con los alumnos sino con la reforma y con la evaluación que nos van a hacer, de cierta manera estamos muy presionados” (E2-DO-RE2).

²⁵ En la página de la cosdac se coloca a los docentes como principales actores de la reforma. <http://cosdac.sems.gob.mx/riems.php>, fecha de acceso 25 de mayo de 2015.

De la misma manera en que el docente asume el compromiso con los estudiantes, asume el compromiso de trabajar para el éxito de una reforma que los evaluará para indicar la idoneidad de sus habilidades y capacidades, situación que influye en la manera en cómo se significa y comprende como docente.

Siento por otro lado que se están violando muchos derechos de nosotros, por ejemplo que ya no vamos a poder tener más horas, o que si quieres mantener tu puesto tienes que estar siendo evaluado constantemente, yo siento que se está poniendo muchas trabas, que se están poniendo, muy estrictos en ese sentido, cuando de hecho quienes hacen estas reformas ni siquiera llevan a cabo bien su papel o su función, entonces, siento que por parte esto es injusto, porque se nos está acusando a los maestros de todo, de que si los alumnos están mal formado. (PYRH/EPONA/E02-S3).

Que el docente se nombre como un culpable de la decadencia educativa pone en releve el sentir de culpas del trabajo que se realiza cotidianamente en las aulas, de un trabajo que no es reconocido ni valorado socialmente, “la tarea docente es objeto de múltiples frustraciones que, en última instancia acaban por ‘anular’ de cierta forma la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica. Sin embargo, éstos son sólo síntomas de un malestar más profundo y estructural” (Díaz, 1993, p. 64)

Su cotidianidad repercute en la manera en como imparten las clases, en la manera en que se apropian de los contenidos y los estructuran para que los estudiantes se apropien de los conocimientos:

“Lo que nos interesa enfatizar es que [...] el conocimiento didáctico del profesor [no] es sólo de naturaleza técnica o práctica. Más bien, el conocimiento del profesor, en su calidad de profesional de la enseñanza, es de índole experiencial, y constituye una síntesis dinámica de experiencias biográficas constructivas que se activan por demandas del sistema cognitivo en función de los contextos, directrices y conflictos que plantea la cultura organizada en la escuela” (Díaz & Hernández, 2002, p. 10)

Y es en la práctica cotidiana en donde el docente pone en marcha este conocimiento didáctico, su compromiso y organiza, estructura e imparte los

conocimientos que ha adquirido, no solamente en las aulas, sino también en el hacer diario de su vida, la manera en como los docentes de la EPOANT se han apropiado de los conocimientos de la RIEMS y el modo en como estructuran su trabajo han sido únicos.

3.3.3. La docencia como práctica de lo administrativo; “mi práctica se reduce a cumplir con documentos”

La reforma integral para educación media superior, es una reforma que tuvo lugar a partir del 2008 su implementación obedece a un modelo económico del país, y la finalidad es el desarrollo de competencias en los alumnos, sin embargo considero que este modelo, no puede ser al cien por ciento ajustable al país, por que las características y el origen que tiene se forjo en otros países. Entonces no contamos con infraestructura, no contamos con capacitación suficiente, carecemos de muchos aspectos que nos pueden ayudar a potenciarlo realmente y llevarlo a cabo, ejecutarlo y esperar los resultados deseables. (E3-DS-RE2)

La reforma es percibida como una estrategia para generar competencias que responden a modelos económicos, “las reformas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación” (Díaz & Inclán, 2001, p. 21) y dar cabida a los modelos económicos que demandan una fuerza de trabajo altamente calificada.

Es entendida no como un propuesta de cambio sino como ideas escuetas de alguien que no está frente a un grupo y no se enfrenta a los retos que se viven con grupos numerosos y diversos. El sentimiento de injusticia no es sólo por esta desvinculación con el trabajo real, sino también, por la serie de exigencias que se deben de realizar para cumplir con el modelo pedagógico-didáctico-administrativo que se ha diseñado, dando por resultado que “el maestro, dentro de la institución escolar, desarrolla su labor con más énfasis en lo administrativo y social que en lo técnico-pedagógico” (Díaz & Inclán, 2001, p. 35). Las exigencias de lo administrativo ocupan gran parte de su trabajo y este se reduce a cumplir con una serie de actividades:

-muchísimos documentos, nos piden planeaciones, evidencias de trabajo, nos piden rubricas de evaluación, exámenes de evaluación, exámenes diagnóstico, un proceso completo de evaluación, desde la evaluación diagnóstica, la sumativa; nos piden reportes de tutorado de los alumnos que están en bajo nivel para trabajar con ellos, nos piden informes de las academias, de grado, no nada más de grado sino también por campo disciplinario, aparte nos piden proyectos, nos piden bastante. (E2-DS-RE2).

La práctica docente desde el imaginario social se ha pensado como una práctica que sólo implica el dar clases y asentar una calificación, pero la realidad es totalmente distinta, los docentes actualmente se encuentran ante una labor que se ha ampliado, ahora además de las cuestiones pedagógicas-didácticas han de cumplir con cuestiones administrativas y burocráticas.

-Si únicamente fuera el contenido, haber, yo traigo el tema, hago mi introducción, hago el desarrollo y hago el cierre, digo que bonito, pero hay muchas exigencias por parte de la institución que tiene que ver muchas veces con los proyectos propios de la materia, los proyectos de la academia, los proyectos institucionales y todavía, adicionalmente a eso está el plan de mejora de orientación educativa, algo así se llama, y eso da al traste con el trabajo que uno hace. (E1-DO-RE2).

El trabajo que realiza el docente dentro de salón de clases debe de ser tan efectivo que sea capaz de implementar las estrategias educativas, así como dar cabida a las labores extras, es decir, los proyectos que se le han encomendado por parte de la dirección.

Esta carga de trabajo que pide la RIEMS, coloca al docente en un saber técnico y lo reduce a un administrador de los conocimientos, a un evaluador, esta reforma se ha instrumentado dando prioridad a los aspectos administrativos y evaluativos, sin tomar en cuenta todos los saberes y necesidades de los docentes y los estudiantes.

En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo (enseñar). Además de saber su materia, hoy se le pide que sea un facilitador del aprendizaje, que establezca una relación educativa con los alumnos, que sea un organizador del trabajo del grupo, y que

además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. (Esteves, 2005)

Esta intensificación de las labores la mayor parte del tiempo no son reconocidas ni valoradas por la sociedad, el trabajo docente sigue siendo objeto de comentarios como “piden más salarios cuando tienen muchas vacaciones, o piden más salarios cuando sólo trabajan unas horas al día”, tales expresiones constituyen el reflejo de esta imagen devaluada que socialmente se asigna a la función docente. La complejidad que acompaña a la práctica docente va en aumento, ya no sólo depende de su práctica el aprendizaje de los estudiantes, sino que ahora tendrá que dominar otras esferas para propiciar un desarrollo armónico de las habilidades, sociales, académico y psicológico de los estudiantes.

Cada modelo pedagógico, establece las estrategias y los objetivos que se han de lograr y seguir en un ciclo escolar. Y desde el punto de vista docente se piensa de una manera distinta las actividades que se han de realizar para el logro de estos.

- *a mí me parece más bien que exige mucho papeleo, que exige muchos reportes, o no sé si obedece al sistema institucional, pero en realidad lo que yo creo que es más medible son los resultados, lo que puedes ver en un alumno, cuando le preguntas y es capaz de responderte, cuando en el entorno en el que lo desenvuelves él se puede desarrollar sin ningún problema. Creo que lo más palpable es el resultado que tú obtienes con el alumno, cuando lo ponen en práctica. (E3-DS-RE2)*

Considerar que el éxito del trabajo que se realiza en las aulas se ve reflejado en una calificación, simboliza que las habilidades que se generen de los nuevos conocimientos no tienen alguna validez y que la práctica educativa que se realiza sólo debe propiciar la memorización de contenidos. Desde esta postura se tendría que entender la labor docente como una práctica de la memorización, despojándola de su virtud de propiciar un pensamiento crítico-reflexivo que desemboque en la libertad y mejora social.

Como toda reforma implica muchos esfuerzos, pero además el trabajo bajo competencias y bajo la cuestión de la rubricación, y la elaboración de todo lo que

tiene que ver con la demostración de las competencias, es un trabajo arduo, es muy desgastante, porque hay que prepararlo, ejecutarlo, evaluarlo, al mismo tiempo valorarlo y calcularlo, es decir calcular una calificación final, porque es uno de los objetivos que es medir el desempeño del estudiante. (E1-DO-RE2).

Pareciera que la reforma se reduce a la demostración de una calificación, mediante un proceso completo de evaluación, aunque el docente menciona que es sólo uno de los objetivos, en los demás referentes empíricos no se hace alusión a otro tipo de objetivo distinto de la evaluación y el logro de competencias.

La práctica cotidiana se ve envuelta en esta serie de situaciones, la planeación, el motivar y despertar el interés de los estudiantes, la recopilación de información y su tratamiento, el diseño de las estrategias de enseñanza y las actividades a realizar, pero sobretodo su trabajo se amplía en el proceso evaluativo, que es ahora un tema importante y donde recae gran parte de la labor que realizan cotidianamente.

“Se trata de una profesión que, conforme se estructuraron los sistemas de educación pública, se convirtió en una actividad dependiente de la organización institucional y burocrática del Estado, del sistema educativo y de las mismas escuelas. Esta situación ha hecho que la tarea docente se encuentre siempre ligada a intereses y compromisos que desde un punto de vista técnico y ético ha complicado su labor” (Díaz, 1993, p. 76).

Las estrategias de enseñanza que plantea la reforma para cada materia, en su mayoría no recuperan las estrategias idóneas para lograr los propósitos.

Mira de entrada no estoy de acuerdo como se trabaja el área de inglés, porque quieren que la planeación, la impartición de clase, etcétera, sea similar al de otras materias, sabiendo que la adopción de un idioma es completamente distinto. Entonces, existen varios modelos para la enseñanza del inglés que realmente no aparecen no están contemplados en la reforma integral. (E2-DS-RE2).

El diseño de la RIEMS fue tan homogénea que no considera la especificidad de cada materia, este es sólo un caso, si bien no podemos centrar nuestra atención en cada uno de ellos, es necesario hacer notar que los docentes en su práctica

exigen que no se igualen las estrategias y que se dé la apertura necesaria para desarrollar una práctica exitosa que colabore con la formación de los estudiantes.

Yo he encontrado aquí dificultades porque a mí, me toca el área de las matemáticas, decimos aquí que los alumnos son lo que tienen que saber, estructurar el conocimiento, pero dentro de las matemáticas, a veces resulta un poco difícil porque no se cuenta con los conocimientos básicos. (E4-DS-RE2)

Por ejemplo considerar que todas las estrategias deben ser contextualizadas sin importar el área de conocimiento, coloca la práctica docente y educativa ante un dilema, porque hay ciencias como las matemáticas o la física donde los contenidos son tan abstractos que no pueden ser contextualizados como se exige desde la reforma.

No considerar las estrategias para la enseñanza de materias específicas, dándole igual trato a todas y requiriendo de ellas las mismas evidencias representa subestimar la labor que se realiza dentro de las aulas cotidianamente.

Generalmente esa ha sido la estrategia desde el principio, antes de la reforma y después de la reforma, he continuado mi trabajo de esa manera, mi propósito es lograr la habilidad comunicativa, que considero es la más importante, entonces, si el alumno puede expresarse en clase, y logra desarrollarlo, para mí es más que suficiente, es exitoso. (E3-DS-RE2).

Y es que la implementación de nuevos modelos pedagógicos no siempre tiene el mismo impacto y se pueden aplicar de manera efectiva en todas las áreas.

Es muy difícil en esto porque a veces como contextualizas una ecuación en la vida diaria, dando algebra me dicen, - si ya me veo pidiendo $3x$ manzanas, cuando llego a la tienda ¿no?, y le digo, no pues tal vez no es así de manera impactante, pero si realmente se ocupa, y entonces trato de contextualizar de tal forma que el alumnos diga, no pues esto si lo voy a ocupar de manera directa, pero de alguna forma creo que lo voy a ocupar. (E4-DS-RE2)

La labor del docente en el diseño de las clases debe de considerar todas las situaciones, en la reforma no interesa de que área seas, sino que desarrolles las

competencias que te son exigidas y que además apliques los paradigmas educativos que allí se proponen.

Las estrategias de trabajo de cada docente son únicas, su historia de vida ha influido en la manera en cómo se han apropiado y adaptado a la nueva estructura de trabajo. La práctica docente debe de influir en la forma en cómo el estudiante se apropia de los conocimientos. Desde los planteamientos didácticos de la reforma se establece que ahora las estrategias a seguir deberán de ser a partir de planteamientos prácticos y contextualizados.

El modo de trabajar es bajo, el sistema de cuadrantes, donde dice que uno tiene, hacer una motivación y después, hay que hacer recopilación de información hay que hacerle tratamiento y a ese tratamiento finalmente hay que hacerle quizá una especie de refuerzo, y rendir una especie de informe a través, de algunos de las estrategias, de cómo se llaman estas los indicadores de desempeño, mapas mentales, mapas conceptuales, o algunos otros de los organizadores gráficos, y finalmente se hace una valoración. (E1-DO-RE2)

El trabajo que se realiza para el diseño de una sola clase, va desde la selección, tratamiento, organización, selección de la estrategia de enseñanza, elaboración de los instrumentos de evaluación, refuerzo y por último la evaluación y/o valoración de las actividades que se realizaron. Ya no solamente se trata de dar una clase, es tomar en cuenta todos los factores que intervienen en la práctica docente y educativa.

Las estrategias de enseñanza deberían de ser establecidas a partir de lo idóneo que es trabajar bajo esa estrategia, conocer sus características y posibilidades que brindan para lograr los propósitos que se plantean, sin embargo, en algunas de las ocasiones son elegidas por la practicidad que representan o porque ya se han utilizado sin conocer si realmente propician un aprendizaje.

Pues en ocasiones me ha dado resultado, en momento de geografía y me resulto hacer un globo de la tierra con unicel y parece que dio resultado, y yo lo práctico o lo practicaba en su momento, porque parecía que aprendían los alumnos aunque yo nunca le encontré lo significativo, o no puede encontrar que fuera algo significativo pero realmente impactante. (E1-DO-RE2)

3.3.4.El docente ante el desconocimiento de la RIEMS.

De la misma manera en que el docente se construye a partir de lo que él considera que significa ser docente, su concepción de la docencia esta mediada por aquello que los otros opinan de su profesión, porque toda la sociedad tiene una opinión sobre los profesores, la opinión social de su labor los afecta. Es preocupante que sus *jefes directos*²⁶ los ubiquen como sujetos incultos.

Los maestros no conocen la RIEMS, es más ni siquiera conocen sus programas de estudio porque los maestros no leen. (EE-RE2).

Al ubicarlo como un sujeto que no conoce lo que hace, lo despoja de toda la profesionalización con la cual cuenta y por la cual durante muchos años la docencia a luchado por que sea reconocida “nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero por el otro” (Díaz & Inclán, 2001, pág. 21).

Y es que el docente ahora debe de conocer no solamente los contenidos y dominarlos, sino que debe apropiarse de una serie de acuerdos, de una normatividad, de leyes y reformas que marcan el camino que debe de seguir desde lo pedagógico-didáctico, las relaciones con los compañeros de trabajo, los directivos, hasta el tipo de relaciones que puede establecer con los estudiantes.

3.3.5.La formación inicial y continua como elemento clave para la práctica docente desde la experiencia.

El proceso mediante el cual los docentes se apropian de las reformas es uno de los principales factores y elementos para que dichas estrategias de mejoramiento tengan éxito, pero cómo se logran si desde los directivos existe un

²⁶ Con jefes directos se hace referencia al cuerpo administrativo del Bachillerato, es decir a los directivos.

desconocimiento de la labor que se realizará, si los cursos son considerados una pérdida de tiempo y estos no responden a las necesidades de los docentes.

“Los eventos de formación didáctica, son abordados en forma fragmentaria, destacando sólo algún aspecto instrumental, por ejemplo la redacción de objetivos de aprendizaje, el dominio de técnicas de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la dinámica de grupos etc. Se descontextualiza el proceso de enseñanza y se entiende la Didáctica como una disciplina meramente instrumental, en la que no se toca la teoría, método y técnica y donde la práctica docente no es rescatada como fuente de aprendizajes reflexivos” (Morán, 1994, p. 40)

El sentimiento que se generó en los docentes de la EPOANT, al momento de instrumentar la RIEMS, y las reformas que le siguieron es complejo, ya que no existe como tal una formación inicial y continua que contribuya a enfrentar tales retos y demuestra que en su mayoría desconocían el trabajo al cual se enfrentarían tanto docentes como directivos:

Ha habido cursos que están orientados hacia ello pero que digamos, que me dejen todo bien claro no, porque en su momento ni siquiera los directivos tenían claro de que se trataba. (E1-DO-RE2).

El diseño de los cursos que se imparten a los docentes no cumplen su cometido, dar a conocer el trabajo que se deberá realizar, los cambios, las estrategias, las evaluaciones etcétera, además este desconocimiento no sólo viene de ellos, sino que también los directivos desconocen cómo se deberá trabajar, lo que necesariamente hace cuestionar sobre el éxito de la implementación dentro de las instituciones educativas.

Bueno, de manera muy simple, hasta ahorita, así como lo veo, porque realmente no he tenido una preparación mas, o sea, no he tomado por ejemplo una maestría. (E2-DO-RE2).

La apropiación de la reforma se ha llevado en algunos casos de manera paulatina, que está exija preparación constante hace que los docentes no se sientan preparados para enunciarse como conocedores de toda la reforma.

La subdirectora escolar nos dio un panorama, nos dieron un curso de inducción, sin embargo fue muy mínimo, en realidad no teníamos la experiencia, no sabíamos para donde ir, al final del día, fue la aplicación que fuimos haciendo en clase, que fuimos comprendiendo, pasaron quizá dos años, para que pudiéramos empezar a entender cómo se debía de trabajar. (E3-DS-RE2).

El trabajo que se realizó al momento de implementar la RIEMS venia no solamente de lo que se aprendió en los cursos, que poco o nada ayudaron a los docentes a entender hacia donde se dirigía la estrategia, también contaba con la experiencia de estos en el trabajo cotidiano.

El docente que enuncia un acompañamiento mínimo y que fue en la aplicación en clase en donde se comienza a generar un entendimiento de lo que pretende la reforma, da a entender que todas las estrategias que se adoptan para que los docentes se apropien de los postulados de las reformas son vanos, ya que no logran visualizar el trabajo que se propone, esta situación es preocupante, qué está sucediendo con los cursos que se generan para que los profesores se apropien de los nuevos modelos pedagógicos.

Pero hay casos -nada atípicos- en donde la docencia se inicia sin conocer en qué consisten los modelos pedagógicos, las reformas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, la didáctica, en suma en qué consiste la práctica educativa que se realiza para ser docente.

Nadie me explico, mira tiene que ser así, tienes que leer esto, hay una reforma, tienes que aplicar estas metodologías, tienes que saber hacer todo esto, nadie me dijo, yo trataba de enseñar como a mí me enseñaron, donde el maestro es el que sabe, el que da la clase. (E4-DS-RE2)

La práctica docente es llevada a cabo por imágenes sociales de la labor educativa, “yo trabajaba como a mí me enseñaron”, son expresiones comunes. Las demandas de los profesores deben de ser escuchadas para que el trabajo que se realiza dentro de las aulas no termine marginando la subjetividad e imagen de su hacer cotidiano, deben implementarse medidas en diversos frentes, y con distintos niveles de profundidad.

Soy universitario, tengo mucho conocimiento, pero no sé cómo impartirlo me fallan las técnicas, me fallan las metodologías, me falla todo, porque como no soy profesor de carrera, pues no tengo las herramientas, ya tengo mucho tiempo trabajando en esto pero, siempre ha sido como dios me da a entender, con todo y que hice una maestría en ciencias de la educación, hice un diplomado en docencia universitaria y todo eso, pero no es suficiente, porque necesita un acompañamiento mayor por parte de los responsables en este caso pues el sistema en el cual estoy trabajando, no hay cursos, no hay cursos de didáctica, no hay cursos de metodología, no hay cursos de superación personal, no hay cursos de lo que es el aprendizaje significativo, ese tipo de cosas no hay, muchas de las veces asistimos a los cursos y solamente es para perder el tiempo. (E1-DO-RE2)

Si bien, en la mayoría de los casos la docencia se inicia desconociendo lo “básico”, la preparación constante no asegura que el docente sea capaz de desarrollar un trabajo efectivo, hace falta que el docente se entienda como un constructor, y no vea en los cursos una pérdida de tiempo, que sean atendidas sus demandas de cursos que los reconozcan como sujetos y que les brinden las herramientas mínimas para afrontar su labor.

No sólo depende de que los directivos no conozcan los modelos a implementar, sino que la estructura de las reformas se muestran como “políticas y medidas parciales, antes que integrales (salarios, condiciones laborales, formación, carrera magisterial, aprecio y respeto social), capaces de revertir el ‘problema docente’ y re-situar a los docentes profesional y socialmente, de acuerdo al perfil y la función exigidos por las propias reformas” (Torres, 2000, p. 3)

El trabajo que sigue después de establecer una reforma como la RIEMS, implica una labor ardua que no se puede posponer y que requiere asumir el compromiso de una instrumentación exitosa, esta va desde los directivos que trabajan de manera conjunta con los docentes en el proceso de instrumentación y capacitación, hasta los docentes que trabajan cotidianamente en las aulas:

Yo capacito a los docentes cada semestre, por eso estoy en constante capacitación yo también. (EE-RE2)

Este fue el comentario de la subdirectora de la EPOANT, cuando se le pregunto sobre los cursos que se dan a los docentes en las jornadas de trabajo²⁷, las capacitaciones que reciben los docentes para conocer el modelo pedagógico que propone la RIEMS, son diseñados e instrumentados por la subdirectora, sin embargo ella reconoce que su trabajo no ha sido fructífero:

Los diseño yo, porque yo ya me he apropiado del modelo pedagógico, pero no logro que ellos lo hagan. Porque un maestro debería de ser capaz de hacer lo que dicen los programas pero no es así y ellos deberían de conocer lo modelos y las metodologías. (EE-RE2).

Sin embargo aquí surgen algunas interrogantes interesantes respecto a su trabajo, ya que la subdirectora tiene una especialidad en competencias docentes, ¿qué factores están afectado el logro de la apropiación la RIEMS en los docentes?, ¿Cuáles son las estrategias que está utilizando para que los docentes conozcan y se apropien de la reforma?

Sin embargo, actualmente se sostiene que las propuestas que nacen de colectivos docentes suelen tener un grado mayor de aceptación y éxito, hay docentes que difieren de esta aseveración:

Esa es una pregunta capciosa, ¿no?, porque no sé a qué me comprometa, pero pudiera ser que sí, pero como te dije en un principio, el que yo dedique mi tiempo a este trabajo es que me da para comer y además pues también tengo mis propias actividades y hacerlo pues implicaría distraerme de mi tiempo, si hubiera una retribución de por medio pues seguramente sí, con muchísimo gusto, pero si es como por amor al arte como que no. (E1-DO-RE2)

Esta es sólo una situación en donde dedicarle tiempo a una actividad que no será retribuida ni reconocida entra en conflicto con lo que se decía al principio del compromiso con los alumnos y la sociedad. No se trata aquí de evidenciar el no querer trabajar para mejorar la práctica docente, ya que se ha dicho reiteradamente que es un trabajo que se ha intensificado y para el cual la mayoría

²⁷ Estas jornadas de trabajo se realizan una vez cada semestre, dedicándole entre tres y cuatro horas diarias.

de los docentes en servicio no está preparado, se trata de poner en manifiesto las contradicciones que surgen en la práctica a raíz de la complejidad que tiene esta labor.

Sin embargo no en todos los casos es así, hay docentes que están comprometidos con la labor;

Si desde luego que si, si fuera de utilidad para que no fuera tan lineal la reforma, para que hubiera la oportunidad de brindar otras opciones educativas claro que lo haría. (E3-DS-RE2)

Incluso hay dentro de esta pluralidad quienes ya han identificado las debilidades del sistema educativo y demandan que sea atendido este aspecto, no sólo por cuestiones personales, sino para el éxito de los estudiantes y la reforma.

Sobretudo yo pienso que está muy descuidada la parte de la implementación de la tecnología, yo tengo un posgrado en tecnología, entonces de nada ha servido que yo haya terminado este posgrado porque es muy complicado, muy restringido aquí en la escuela para que se les exija a un alumno que por ejemplo diseñe una página web, haga un blog, etcétera, se ha manifestado que no es necesario, lo que no es requerido en el programa de estudios, y yo pienso que al contrario o sea si un docente puede mostrar más, puede dar más al alumno y enseñarle diversas habilidades que le sean de utilidad para su vida futura, pues creo que estas dando un plus a tu trabajo.(E3-DS-RE2).

Se vive actualmente en una contradicción, por un lado se le exige al docente una preparación constante y por el otro se le niegan las oportunidades de mejorar su práctica. Se trata pues de generar un punto de acuerdo en donde el docente se sienta parte del trabajo que se realiza desde lo administrativo hasta lo técnico-pedagógico.

“Avanzar en el desarrollo de un perfil profesional docente implica entonces intervenciones convergentes en varios frentes, en las que tienen una responsabilidad todos los actores de la sociedad. Asegurar la *voluntad* (querer hacer), las *competencias* (saber hacer) y las *condiciones* (poder hacer) para que los docentes puedan realizar eficazmente su papel y responsabilizarse por éste, implica desafíos y tareas tanto para el Estado y la sociedad, como para las organizaciones docentes y los docentes individualmente” (Torres, 2000, p. 10).

La labor docente no se debe reducir, el trabajo que se realiza cotidianamente envuelve una serie de factores que se complementan para formar parte de esta compleja red llamada práctica docente. Hay que recordar que esta labor implica no sólo el trabajo que se realiza dentro del aula, sino que se significa a través de todo aquello que es vivido, que es aprendido a lo largo de la vida y que pasa a formar parte de la situación biográfica y que determina las estrategias que sigue el docente en su práctica cotidiana.

Los docentes de esta institución dieron la oportunidad de conocer la cotidianidad que se vive al instrumentar la reforma, el vivirla y transformarse a partir de lo que está escrito en un trozo de papel que los determina y establece las formas y estrategias a seguir. El analizar y conocer la labor y ser docente de los profesores que brindaron su testimonio nos permite esbozar el camino a seguir para generar una propuesta pedagógica que permita la resignificación de la práctica docente.

De tal modo que se debe de reconocer que el ser docente no es sólo una profesión más, sino que es un compromiso, un ser que transforma la realidad de un país a través de su labor dentro de un aula.

Con los testimonios recabados la docencia es entendida como una práctica de lo administrativo, la labor se amplía para cumplir con requisitos de corte burocrático, ya no es sólo el dar una clase, sino que ahora se debe de trabajar en equipo, colaborar con los demás profesores en el diseño de cursos y proyectos que mejoren el desempeño de los estudiantes, en procesos de tutorías y en un proceso completo de evaluación.

Las exigencias de parte de los directivos, como por parte de las instituciones responsables de la educación, colocan al docente ante una labor cada vez más compleja, la formación constante como requisito para la permanencia y que además está responda a las necesidades de los estudiantes y del curriculum, que sea capaz de contextualizar, de empatizar con los estudiantes, de cumplir con un

calendario escolar, cubrir los contenidos, entre otras tantas labores, colocan la cotidianidad de los docentes ante un reto para el cual la mayoría de ellos no están preparados.

Por lo tanto los docentes se mantienen al margen de construir propuestas y de innovar, la labor que desarrollan dentro y fuera de la institución les presenta distintas dicotomías que determinan la manera en como construyen su práctica cotidiana.

Finalmente, los docentes se entiende como ejecutores de reforma ajenas, que no reconocen el trabajo que se desarrolla dentro de las aulas, hay sentimientos de culpa y señalamientos de la falta de apoyo a la mejora académica, la formación inicial de los docentes a nivel bachillerato es escasa, en algunos casos nula, los cursos de formación continua no cumplen con las expectativas y necesidades de los docentes, muchos de estos terminan siendo espacios para externar quejas y carencias en lugar de ser de construcción y reflexión de la cotidianidad docente.

Por todo esto la labor docente no se puede alejar de toda la complejidad que la envuelve, comprenderla es sólo el inicio de una labor impostergable que dará la oportunidad de resignificar la práctica y el ser docente.

Capítulo IV. Hacia una resignificación de la práctica docente.

Desde los hallazgos encontrados ya no es posible nombrar a la docencia como una labor simple y vana, desde ahora se le comprende como una profesión con un alto grado de compromiso social y personal. Ubicar a la docencia como un compromiso representa un hallazgo. Reconocer y significar la práctica docente/educativa como un compromiso no solamente reconoce la relación que hay dentro del campo educativo con toda la sociedad, sino que permite su análisis desde un campo complejo y permite poner de manifiesto la complejidad en la cual debe ser ubicada.

Desde los referentes empíricos el significar la práctica como un compromiso tanto personal como con los estudiantes y la sociedad en general, pone de relieve las relaciones ocultas de la cual es partícipe. El trabajo de los docentes está formado por relaciones entre personas, con sus alumnos, otros maestros, los padres de familia, las autoridades, la sociedad, con el conocimiento, con la institución, con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad y con un conjunto de valores personales e institucionales.

Una relación con los otros, en este caso los estudiantes, no se trata solamente de exponer un tema, hacer ejercicios y que ellos memoricen contenidos, el docente establece vínculos de familiaridad. Cuando un docente argumenta que aprenden más de los estudiantes que éstos de ellos, permite establecer la relación que se genera de la cotidianidad, de las vivencias que se crean de trabajar con generaciones jóvenes que entienden y viven el mundo de manera distinta, está diversidad de entender el mundo influye en el modo en como el docente se comprende y compromete a su labor.

El enseñar requiere no solamente de dominar un campo de conocimiento, es necesario entender que la labor que se realiza dentro de las aulas responde a un proyecto de nación y de manera particular a un proyecto de vida, el influir en este, es una consecuencia inevitable de las relaciones que se generan en la aulas, el docente desde su rol influye en la manera en como un estudiante estructura sus proyectos y metas.

Su labor no se reduce a un dar clases, por lo que su significatividad se amplia y se complejiza a partir de las relaciones que se establecen. Ser docente para influir en la vida futura de los estudiantes, en la manera como se comprende y se apropian del mundo, en la forma de entender la educación; el trabajo docente es necesario para lograr que el estudiante también se ubique como un sujeto capaz de transformar la realidad social.

La práctica docente como práctica de la influencia, y es que es desde su práctica donde tiene cierto poder de incidir en la manera en cómo se comprende el estudiante, si se reconoce que el docente inspira a los estudiantes, se le dota de un poder aun mayor sobre la formación, no se trata solamente de los conocimientos que se llegan a impartir en las aulas, sino que su trabajo y la manera en como interactúa con los estudiantes, los diálogos y las actitudes que tiene dentro de la institución impactan en la manera en como el estudiante se apropia del mundo, como significa su existencia. Una palabra, un gesto, incluso un simple toque, puede, de manera significativa cambiar la manera en como el estudiante se sitúa dentro del mundo.

Se ha mencionado reiteradamente en algunos otros documentos esta intensificación de las labores docentes, el exceso de carga de trabajo, la falta de reconocimiento y un pago poco gratificante para todas las actividades que se deben de realizar. Los docentes de la EPOANT, alzan la voz para hacer constar esta situación, no se trata solamente de hacer las cosas, se trata de que se reconozca el trabajo que hay que desarrollar durante todo un semestre para alcanzar los propósitos establecidos en un plan de estudios.

Para llegar a estos propósitos el docente debe diseñar, elaborar y poner en práctica toda una estructura metodológica-didáctica de la cual no es conocedor, por lo que las estrategias que llega a diseñar no cumplen con los requerimientos que son establecidos en el documento rector de su práctica, la falta de conocimiento de estas estrategias y metodologías recaen en la manera en como el docente significa su práctica, el nombrarla como poco significativa o impactante hace que retroceda la imagen que se crea con el compromiso y la influencia que se puede llegar a tener en los estudiantes.

Se trata pues de una formación inicial escasa o en algunos casos, nula, las labores de enseñanza se inician sin el debido conocimiento de los planes de estudio, de las reformas, de estrategias de enseñanza y aprendizaje, en suma, sin la parte teórica-metodológica necesaria para afrontar los retos que se presentan en la práctica cotidiana. Si bien es cierto que no existe una receta para la buena práctica, los elementos que se brindan en la formación inicial son necesarios para dotar de las herramientas básicas de la práctica docente.

Un aporte interesante dentro de la investigación es que se descubre que la práctica docente actualmente se ha reducido a una entrega de documentos de corte burocrático - administrativo, esto es, que ahora se da cuenta de las labores que se realizan dentro del aula, entrega de planeaciones, evaluaciones, inicial, formativa y sumativa, informes de tutorados, de estudiantes en riesgo de deserción, aportaciones a los proyectos de la materias y de academias, datos de corte cuantitativo antes que cualitativo.

El sistema educativo mexicano se encuentra en una encrucijada, las exigencias de los Organismos Internacionales y las demandas nacionales lo comienzan a colocar como el enemigo número uno del progreso, se piensa solamente en los actores (profesores, directivos, cuerpos colegiados) sin tomar en cuenta que es un todo, un sistema que se comienza a desmoronar por la falta de vinculación con las necesidades reales de los estudiantes y la sociedad, y aunque este resquebrajamiento de la educación ha sido bien subsanado en algunas ocasiones

no podrá por mucho tiempo seguir soportando la invisibilización de las necesidades reales de los actores principales.

La generación de las reformas educativas nada tiene que ver con el trabajo que se realiza dentro de las aulas, estas propuestas son generadas desde las necesidades del mercado, si bien, en la práctica el docente debe de ejecutarlas, no quiere decir que las acepte y se sienta parte de estas “mejoras”. Uno de los sentimientos preocupantes que se generan en los docentes es reconocerse como los culpables de la decadencia educativa y de la falta de investigación e innovaciones en el país, siendo que es de conocimiento público la falta de impulso y apoyo a esta área.

Una imagen devaluada de su práctica es una de las constantes que nos encontramos con los docentes de la EPOANT, una labor que poco o nada se ha transformado porque no se ha logrado comprender hacia qué dirección se debe caminar, un tanto por la falta de acompañamiento por parte de los directivos de la institución y otro tanto por la falta de compromiso que se asume para generar nuevas propuestas de trabajo a partir de colectivos docentes, porque si existe una desgano por hacer y generar.

Esta generación de propuestas es la que brinda la oportunidad de forjar en el docente un significado más amplio de su labor, colocarlo como un intelectual, no se trata solamente de señalar el modelo y estar en oposición a él, o de adaptarse sin cuestionamiento alguno, dejando que las fallas continúen, se trata de mejorar y ser un docente – investigador de la práctica.

La propuesta pedagógica que se desarrollará, surge a partir de la voz de los actores, de las denuncias, repeticiones, convergencias, reclamos, inquietudes que hacen de su práctica, de esa escasa formación inicial y una formación continua que antes de colaborar de manera significativa, genera más interrogantes sobre el hacer, de esa falta de preparación de los directivos para reconocerlos como

sujetos y acompañar este proceso de instrumentación de la reforma, del poco conocimiento de las estrategias de aprendizaje, de los procesos cognitivos.

Y es que si se ha hablado de la falta de creación de cursos que respondan realmente a sus necesidades, no se puede hacer caso omiso y continuar con las mismas carencias. Por eso, la propuesta pedagógica es desde estas necesidades, se diseña en forma de taller y se estructura con conocimiento de las problemáticas que afrontan cotidianamente los docentes, desde este reconocimiento de su práctica como compleja y atravesada por factores que la determinan.

Ya que la modalidad de taller tiene por “finalidad el desarrollo de habilidades intelectuales y destrezas, con base en elementos teóricos y prácticos que propone el profesor para la realización de un proceso y/o elaboración de un producto de carácter intelectual o manual” (UNAM, 2001).

El diseño del taller en módulos intenta brindar una visión más integral del conocimiento, los módulos se elaboran a partir de la noción de *objetos de transformación*. “El objeto de transformación es el o los problemas extraídos de la realidad social, sobre los cuales [...] [se] intenta producir y transmitir los conocimientos.” (Serrano R. & M. Isunza, 1982: 2 citado en UNAM, 2001).

Los talleres son también una experiencia de trabajo creativo, activo, pues la participación de cada uno de los y las integrantes aportan experiencias, a su vez se convierte en una experiencia de trabajo colectivo, creado por el intercambio, entre hablar y escuchar, dar y recibir, argumentar y defender puntos de vista y que al igual se busca terminar en consensos para el trabajo colectivo, “el taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo” (Ander, 1986).

En este sentido, se diseña de esta manera ya que los participantes podrán generar su propio consenso respecto a los contenidos que conforman los módulos y su trabajo y experiencias permitan generar conocimientos. La participación activa de los integrantes del grupo propiciará una mejor apropiación de los contenidos y propiciará la reflexión sustantiva que se pretende los participantes generen.

La metodología de trabajo elegida considera que los docentes cuentan con un cúmulo de conocimientos y con una vasta experiencia profesional que han acumulado durante toda su vida y que es valiosa y de la cual no se puede prescindir pretendiendo entender al docente como un sujeto ahistorico, “por eso es necesario explicitar y analizar de una manera crítica el saber pedagógico que cada docente ha ido interiorizando a la luz de las metas que se propone alcanzar en su trabajo. Sin embargo no se trata sólo de comentar lo que sabe, sino de analizarlo críticamente” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, p. 40)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON.



Taller para docentes de la EPOANT.

“HACIA UNA RESIGNIFICACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE”

Programa Analítico.

Propósito General:

Reconstruir la práctica docente desde un análisis crítico-reflexivo de la misma. Propiciando una resignificación de la labor y el rol de la docencia en la época actual.

Modulo I. ¿Qué significa ser docente?

Propósito de Modulo: El docente se reconocerá en su práctica como un sujeto transformador, mediante una serie de estrategias y actividades que permitirán desarrollar, tanto la toma de conciencia como el compromiso hacia la profesión.

Presentación.

El ser docente en la sociedad actual significa más que un trabajo, sin embargo que el docente signifique de esta manera su labor cotidiana es un reto, lo que este realiza y la manera en cómo es significado y comprendido es distinto. Es necesario que el docente reconozca en su labor y su profesión una manera de transformar y se coloque como el eje rector de un cambio educativo y por lo tanto social, reconociendo la complejidad de las prácticas docentes.

Modulo I. ¿Qué significa ser docente?

- 1.1. ¿Qué significa para mí ser docente?
- 1.2. Analizando el rol docente en la sociedad mexicana actual.
- 1.3. Dimensiones de la práctica docente.
 - 1.3.1. Dimensión personal.
 - 1.3.2. Dimensión institucional.
 - 1.3.3. Dimensión interpersonal.
 - 1.3.4. Dimensión social.
 - 1.3.5. Dimensión didáctica.
 - 1.3.6. Dimensión valoral.

Metodología:

Trabajo en equipo

Participación

Lecturas

Video Debates

Evaluación:

Participación

Trabajo en equipo.

Para trabajar este modulo se propone que las estrategias de trabajo estén centradas en reconocimiento de los docentes, en la dimensión personal en un primer momento, cuestionar y reflexionar sobre el significado de ser docente, sobre cómo se llegó a ser docente, los retos a los que se enfrenta y como los vive.

Recuperar la dimensión del sentir, es necesarios para ubicarlos como sujetos y alejar la idea de un administrador o un ejecutor de las reformas, además de permitir darle un giro a la práctica. Este modulo es uno de los ejes centrales de la propuesta ya que es en ella en donde se pretende lograr una resignificación de la labor docente, resignificar la práctica y el concepto de la docencia.

Los tiempos que se estiman son de cuatro a seis sesiones con una duración aproximada de tres a cuatro horas pos sesión, para hacer un tratamiento adecuado de todos aquellos sentimientos que se generaran al confrontar lo que se ha hecho durante tantos años, además de permitir a los docentes compartir las experiencias que se han tenido como docentes.

Un elemento necesario para el desarrollo de este modulo es la disposición al trabajo, permitirse liberarse de los tapujos, y dar rienda suelta a los sentimientos que han embargado la práctica docente y el ser docente.

Una vez que el docente logró este objetivo es indispensable que externe su opinión y lo que esta experiencia ha dejado en ellos.

Modulo II. Hacia una comprensión de la situación actual de la educación.

Propósito de Modulo: Reconocer los retos que enfrenta la educación a nivel mundial y nacional, para lograr una reflexión que propicie una práctica crítica desembocando en una mejora social.

Presentación.

La educación desde inicios de este siglo se ha presentado como la salvadora de la sociedad, la que dará solución a los grandes retos que se enfrentan, sin embargo hay un desconocimiento de las necesidades de los docentes. La sociedad exige cada vez más de ellos y estos no logran ubicarse como parte de este nuevo sistema. Si el docente reconoce los retos a los que se enfrenta la educación y se genera un sentimiento de compromiso hacia estos, será una manera de contribuir a mejorar la situación actual de la educación, pero sobretodo de la docencia.

Modulo II. Hacia una comprensión de la situación actual de la educación.

- 2.1. Los retos de la educación a nivel mundial.
- 2.2. Los retos de la educación en México.
- 2.3. La educación media superior en México.
- 2.4. ¿Cómo afrontar estos retos desde la práctica docente?

Metodología:

Trabajo en equipo
Participación
Lecturas
Video Debates

Evaluación:

Participación
Trabajo en equipo.

Para trabajar este modulo se propone que sea el docente quien comience cuestionando los proyectos de educación a nivel internacional y nacional, que externe su punto de vista y su sentir respecto a ellos.

Se propone recuperar lecturas de Henry Giroux, Ángel Díaz Barriga, Edgar Morín, Juan Carlos Tedesco, Pablo Latapí Sarre, entre otros teóricos que abordan el tema de las reformas y la complejidad de la práctica educativa.

De las estrategias de trabajo es sobre todo el debate entre los docentes sobre los temas que se proponen dentro de la unidad, la reflexión y la crítica sobre dichos modelos y estrategias será un elemento clave ya que de ella dependerá poder dar respuesta al último tema ¿Cómo afrontar los retos desde la práctica docente?

Se considera que para este modulo se puede trabajar de tres a cinco sesiones de tres horas cada una. El trabajo que se realizará dentro de este modulo dependerá al igual que en el anterior de la disposición y del compromiso que los docentes asuman por trabajar, se propone que las lecturas sean trabajadas en grupos de trabajo formados por los propios docentes bajo la consigna de un trabajo colaborativo y que genere reflexión.

Modulo III. Conociendo el modelo Pedagógico – Didáctico de la RIEMS.

Propósito de Modulo: Comprender el modelo pedagógico bajo el cual se trabaja en la Reforma Integral a Educación Media Superior y el programa META para lograr una efectiva aplicación en el aula.

Presentación.

El conocimiento del modelo bajo el cual se trabaja es necesario ya que permite adoptar las estrategias de enseñanza, entenderlas para lograr los objetivos y conocerlas para reformular y proponer mejoras desde el campo de acción.

Modulo III. Conociendo el modelo Pedagógico – Didáctico.

- 3.1. Fundamentos de la RIEMS.
- 3.2. Fundamentos del programa META.
- 3.3. Aprendizaje significativo.
- 3.4. Modelo por competencias.
- 3.6. Constructivismo.

Metodología:

Trabajo en equipo

Participación

Lecturas

Video Debates.

Evaluación:

Participación

Trabajo en equipo.

Para trabajar este modulo se propone que el facilitador genere ambientes de trabajo donde el docente pueda contextualizar su práctica y pueda a su vez criticar las reformas y su propia práctica educativa – docente.

Los últimos contenidos que abordan los modelos pedagógicos, serán analizados a detalle para proporcionar herramientas a los docentes para trabajar con ellos en su práctica cotidiana.

Será necesario que el tratamiento de la información permita recuperar la parte teórica, pero sobretodo la parte práctica.

El tiempo que se plantea para el tratamiento de este modulo es de cinco a siete sesiones con una duración de tres a cuatro horas respectivamente. Los recursos a utilizar serán sobre todo lecturas con referencia a estos modelos pedagógicos, la RIEMS, y META.

Se recomienda que los recursos no se basen en exposiciones orales con presentaciones como recurso didáctico, si bien se pueden recuperar, se propone hacer uso de otros como los rotafolios, láminas, etc.

Modulo IV. Estrategias de Aprendizaje.

Propósito del Modulo: Los docentes podrán identificar las estrategias de aprendizaje para poderlas aplicar en su práctica cotidiana, teniendo un conocimiento del alcance y limitaciones de cada una de ellas.

Presentación.

El conocimiento de los modelos y estrategias de aprendizaje permite que el docente sea capaz de hacer una selección rigurosa de los elementos que le ayudaran a generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, permitiendo significar ya no como una ejecución de estrategias, sino como una estrategia de mejoramiento social y personal.

Modulo III. Estrategias de Aprendizaje.

- 4.1. Conceptos básicos.
- 4.2. Estilos de enseñanza y aprendizaje.
 - 4.2.1. Aprendizaje acelerado
 - 4.2.2. Aprendizaje cooperativo.
 - 4.2.3. Aprendizaje basado en proyectos.
- 4.3. Aprender a Aprender.
- 4.4. Organizadores gráficos.

Metodología:

Trabajo en equipo

Participación

Lecturas

Video Debates.

Evaluación:

Participación

Trabajo en equipo.

Se propone que para trabajar este modulo todas las estrategias de enseñanza se basen en aprender haciendo, si el docente conoce como se hace y para se sirve, podrá implementar cada una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en su práctica cotidiana.

Este modulo es uno de los más cortos en cuanto a contenido, sin embargo uno de los que requerirá más tiempo, ya que esta es una de las demandas principales de los docentes, conocer estrategias de enseñanza para implementar. Este al igual que los anteriores, está abierto a modificaciones ya que se le puede agregar más temas que sean considerados pertinentes.

Para trabajarlo se proponen de cuatro a seis sesiones con una duración de tres a cuatro horas. El trabajo colaborativo y propositivos son claves para el éxito de este y los demás módulos.

Conclusiones.

El trabajo docente se encuentra bajo la lupa de los Organismos Internacionales que establecen y financian los estándares educativos deseados para el logro de objetivos de tipo económico, es decir, que estos son diseñados por agentes ajenos que no conocen las necesidades y demandas de los actores principales de la educación, ya que responden a modelos económicos dejando en claro que lo que interesa no es un sujeto capaz de reflexionar y criticar su entorno, sino aquel que se ajuste y ejecute, sin queja alguna las exigencias laborales.

Los agentes encargados de la instrumentación son invisibilizados, homogenizados, por lo tanto, el reconocimiento de características y necesidades no interesa, lo importante es que sea capaz de instrumentar una Reforma, que logren los objetivos planteados, generar competencias en los estudiantes; les asignan más tareas para las cuales no están preparados y condicionan su sueldo a partir de los logros alcanzados. Las Reformas son diseñadas sólo para justificar cambios en los modelos pedagógicos-didácticos que responde a demandas de corte político – económico, hay que recordar que estos Organismos Internacionales tienen especial interés en la educación, porque es en ella donde se establecen los perfiles de sujetos a formar.

Las propuestas de la UNESCO con educación para todos, el Informe de “La educación encierra un tesoro”, pero sobretodo, el trabajo que realiza con la OIT estableciendo recomendaciones relativas al personal docente, el trabajo que realiza la OCDE con el gobierno mexicano estableciendo acuerdos para mejorar la calidad educativa del país, finalmente, el financiamiento otorgado por el Banco Mundial para llevar a cabo la implementación e instrumentación de acuerdos y mejoras; ha contribuido a generar la realidad que viven los docentes en su práctica cotidiana, estos han determinado las habilidades, perfiles, conocimientos que deben cubrir para alcanzar los objetivos planteados.

Una vez determinado el contexto bajo el cual se trabajó, se eligió el enfoque; el paradigma cualitativo permitió hacer una comprensión de los hechos, de su existencia y de las causas a través de la mirada del otro, entender el entorno no como algo acabado sino en una constante reconstrucción por los actores que lo viven y que son capaces de modificarlo y darle diferentes significados. Según Álvarez-Gayou (2003) las investigaciones de corte cualitativo permiten mantener una perspectiva holística, ver a las personas, los escenarios o los grupos como un todo y no reducirlos a variables.

El uso de un marco interpretativo de corte fenomenológico y etnográfico, permitió reconocer al docente como un sujeto social, dotarlo de toda la historicidad que posee, mirarlo desde una postura reflexiva y comprensiva de su cotidianidad, escucharlo y ser porta voz de las demandas que no han sido atendidas, se han omitido e invisibilizado en las reformas educativas.

Según Wolcott (1975) la etnografía educativa en la medida que nos proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes, nos facilita el ponernos en el pellejo del otro, reconociendo a la actividad educativa como un acto no neutro que ésta atravesado no sólo por factores económico-políticos sino también de corte experiencial, histórico, cultural e institucional.

El uso de la etnografía y la fenomenología dentro de la investigación permitió la comprensión del entorno, de las vivencias y sentimientos como ejes asociados a su cotidianidad; es decir; entender las percepciones de las personas como evidencias de la existencia del mundo, no como lo piensa sino como lo vive, es la experiencia vivida elemento de la investigación. Siguiendo las ideas de Schütz (1995) el actor define la realidad que encuentra de acuerdo con los elementos significativos de su situación biográfica.

Este marco reconoce que son los sujetos, su manera de ver el mundo, el significado que atribuyen a las practicas, fenómenos y retos elementos cruciales para la investigación, permitiendo dar respuesta a la pregunta de investigación, así como cumplir con el objetivo planteado, es decir, estudiar, comprender, analizar y resignificar la práctica docente.

Este trabajo permitió encontrarme ante un Sistema Educativo que se ha propuesto hacer cambios pero que no ha logrado vincular estos con las necesidades reales de los actores. Al inicio pensé que la labor que se había de realizar sería una cuestión sencilla, sin embargo, con el paso de las semanas y con la lectura de la Reforma, de los acuerdos, las investigaciones realizadas en torno a la práctica docente, pero sobre todo de los testimonios, encontré un panorama tan amplio y rico de situaciones problemáticas.

Que enfrente la toma de decisiones respecto a qué iba a investigar, a justificar por qué este tema y no otro. Aprendí que la investigación educativa tiene muchas líneas de investigación y que se ha explorado poco. Cada una de las etapas por las que paso esta investigación formaron pilares fundamentales, ya que ofrecieron la posibilidad de una mejor comprensión de la realidad educativa, de la práctica docente, de la problemática que se analizó.

Tanto la observación participante, la revisión documental, pero sobre todo la entrevista fueron los instrumentos con los que se trabajó y permitieron la construcción y reconstrucción del significado de ser docente y de la practica.

La observación participante, permitió establecer relaciones con el entorno, dirigir las acciones sin alterar la realidad que se investigaba, es como tal, comenzar a diseñar un puente para lograr una interpretación fidedigna de lo que se estudia y tratar de comprenderlo. La entrevista fue una de las herramientas de mayor relevancia dentro del trabajo, permitiendo establecer relaciones de proximidad con los agentes (docentes) represento darle la palabra para que expresara todos

aquellos sentimientos, emociones y frustraciones a las que se enfrenta en su cotidianidad, descubrir las visiones que se tienen de los problemas, de los retos, de la Reforma. El uso de la entrevista permitió la construcción tanto de problema de investigación como de la propuesta pedagógica, porque nacen de la voz de los docentes, de la experiencia vivida.

Es gracias a los testimonios recabados en las entrevistas los que permitieron establecer la pregunta de investigación ¿cómo el docente significa su práctica ante el trabajo cotidiano y las propuestas de la RIEMS? Y planear el objetivo, resignificar la práctica docente y generar una propuesta pedagógica que coadyuve con esta resignificación.

A la pregunta de investigación le da respuesta a lo largo de todo el trabajo de investigación. Los docentes significan su práctica desde lo cotidiano, desde las experiencias, parafraseando a Schütz (1995) la construcción e interpretación que hacemos del mundo están determinadas por las experiencias que hemos vivido, por la situación biográfica, por los deseos e intereses de los sujetos (docentes) y todo esto está mediado por la cultura a la cual pertenecemos.

Escuchar, dar voz a los agentes educativos (docentes) amplió el panorama ya que el lenguaje es el medio por excelencia que permite transmitir el conocimiento de origen social y puso de manifiesto que la docencia se encuentra ante demandas que no son del todo capaces de responder. Las carencias dentro de las instituciones, la falta de formación inicial y continua, el exceso de trabajo de corte administrativo –burocrático, hacen del docente un sujeto incapaz de responder a un modelo que nada tiene que ver con la práctica cotidiana, los docentes lo enuncian *“no es una Reforma más”, “tiene que ver no sólo con la Reforma Educativa, sino con la reforma laboral”, “muchos reglamentos que nada tienen que ver con la docencia”*.

La práctica educativa ya no sólo se reduce a impartir una clase, sino a cumplir con requisitos de corte administrativo, la prioridad ya no recae en la enseñanza y apropiación de conocimientos, sino en asignar una calificación, y los docentes lo expresan de esta manera *“muchísimos documentos”, “un proceso completo de evaluación”, “nos piden proyectos, nos piden bastante”*. Los procesos por los cuales los docentes se han adaptado a las nuevas formas de trabajo son tan diversos como profesores dentro de la EPOANT.

El desconocimiento de ésta, una capacitación escasa, la falta de un acompañamiento efectivo por parte de los directivos y el desconocimiento de estos ante una instrumentación exitosa, han hecho de la RIEMS una reforma caracterizada por la intensificación en las labores docentes, *“nos resistimos a un cambio porque tal vez no nos han dado las herramientas necesarias”*.

La práctica docente ha sido objeto de muchas investigaciones, con diferentes fines, muchas de ellas ponen de manifiesto la falta de vínculo de las Reformas Educativas con el trabajo cotidiano, el sentimiento de omisión de la realidad, los miedos de los docentes ante modelos que no conocen y la falta de cursos que realmente permitan desarrollar su práctica de manera exitosa, sin embargo, se han olvidado que una parte importante del trabajo de investigación es proporcionar posibles soluciones, hacer aportaciones desde el campo pedagógico que puedan mejorar la realidad de los sujetos, siguiendo las ideas de Morán Oviedo (1994), se trata de promover estrategias pedagógicas críticas y creativas para que puedan transformar sus realidad y no caer en la repetición y memorización de lo que dice un libro.

A causa de las nuevas demandas, la práctica docente es compleja, por lo que se hace necesario el reconocimiento de la labor cotidiana, de la historicidad de los docentes, de las prácticas que se llevan a cabo para el diseño de las clases, del papel del docente en la transmisión y construcción de conocimiento, del trabajo que se realiza después de su jornada en las aulas, la carga extra de labores que el

docente debe realizar para cumplir tanto con los requisitos institucionales, profesionales y pedagógicos, como sostiene Morán Oviedo (1994) la docencia como una tarea compleja y trascendente cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional.

De hecho el docente se encuentra cada vez más vigilado y evaluado por todos los sectores de la sociedad. Cada una de sus acciones ahora son sujetas a discusión, se le exige preparación constante, que se adapte, que de los resultados deseados, ya no sólo que cumpla con los planes de estudio, sino que trabaje de manera colegiada y colaborativa con sus compañeros, que establezca relaciones con sus estudiantes para mejorar su desempeño, incentivarlos a investigar para generar en ellos las competencias necesarias para la vida y el trabajo, además no debe descuidar la parte didáctica así que debe diseñar ambientes armónicos y estimulantes.

Por lo tanto es imposible no pensar en una práctica cada vez más amplia que no sólo exige del docente más trabajo, sino que le atribuye cada vez más acciones, más labores dentro y fuera de la institución educativa, cuando este trabajo no es reconocido por los directivos de la institución en donde labora, al contrario, es sujeto a evaluaciones que determinan lo idóneo de mantenerlo dentro del sistema educativo para que no lo separen de su trabajo.

La instrumentación de la Reforma dentro de la EPOANT, corrió a cargo de la subdirectora del plantel, ella se pronuncia como alguien que se ha apropiado de los principios de la RIEMS, sin embargo, coloca a los docentes como sujetos que no conocen el modelo bajo el cual trabajan *“los maestros no conocen la RIEMS, ni siquiera conocen sus programas de estudio porque los maestros no leen”*, los cursos de actualización y las jornadas de trabajo se diseñan sin reconocer las necesidades de los profesores a su cargo, generando más interrogantes que respuestas sobre su labor cotidiana, *“la subdirectora nos dio un panorama, nos dieron un curso de inducción, pero sin embargo fue muy mínimo, en realidad no*

teníamos ni la experiencia, no sabíamos para dónde ir, al final del día fue la aplicación que fuimos haciendo en clase que fuimos comprendiendo, pasaron quizá dos años para que pudiéramos empezar a entender cómo se debía trabajar”
(E3-DS-RE2)

Es en este panorama bajo el cual se diseña la propuesta pedagógica, se fundamenta en las necesidades que fueron expresadas por los docentes en las entrevistas realizadas, su estructura permite reconocer al docente como un sujeto que se construye a partir de todas aquellas experiencias previas, que permiten la reflexión de su hacer, reconoce las dimensiones que intervienen en su práctica cotidiana. Pretende que él se reconozca como un sujeto capaz de mejorar su práctica frente a sus alumnos, la realidad social, de la institución.

Al ir construyendo este trabajo, constantemente me preguntaba sobre por qué el Sistema Educativo no reconocía el trabajo cotidiano de los docentes, sus necesidades ¿cómo era posible que la práctica docente se iniciara sin conocer en qué consistía el trabajo que se iba a realizar? Me cuestionaba sobre la imagen que se tenía hace 15 años de los docentes y la comparaba con la actual. Hace algunos años la labor docente era una de las profesiones con mayor estatus y reconocimiento social, existía un empoderamiento de los docentes, sin embargo, los cambios en las políticas educativas comenzaron a mermar la imagen y situación docente, cambiando de manera sustancial el valor social de esta profesión, llevándolos a esta imagen deteriorada y criticada.

Sin embargo, aún hay muchas preguntas y pocas respuestas, tareas que no se pueden postergar por más tiempo, como una formación inicial y continua que permita el desarrollo de los docentes en todos los aspectos profesionales y personales, una formación que permita esta reconstrucción de la profesión, de los sujetos, de la educación en sí, para qué, pues para proporcionar una educación de calidad, una educación significativa, que impacte no sólo en los estudiantes sino en la sociedad en general.

Este trabajo me permitió vivir una experiencias única en mi formación profesional, por qué, enfrentarme a la realidad educativa, a las carencias que hay en las instituciones, en los docentes, directivos, en el Sistema Educativo Nacional, me recordó el por qué quise estudiar pedagogía, había olvidado que la realidad no se cambia en una oficina, sino en la aulas.

Cuando me encontraba ante testimonios como la disposición para mejorar la práctica docente *“si, desde luego que sí, si fuera de utilidad para que no fuera tan lineal la reforma, para que hubiera la oportunidad de brindar otras opciones educativas claro que lo haría”* (E3-DS-RE2), cuando me decían que la docencia implicaba mucho, que era una responsabilidad, una oportunidad para transformar y un compromiso, me animaba a continuar con esta labor, buscar la posibilidad de transformar la realidad del país.

Testimonios que me hacían regresar a la realidad que se vive cotidianamente en las aulas, *los docentes no leen, no conocen sus programas de estudios, o un nadie me explico, hay una reforma tienes que aplicar estas metodologías, tiene que ser así, tienes que leer esto, nadie me dijo.* Experimentar, vivir lo que ellos cotidianamente enfrentaban en sus aulas, en la práctica.

La construcción de este trabajo de investigación ha generado la necesidad de hacer comprender a los agentes encargados del diseño de las reformas la importancia del reconocimiento de las necesidades de los actores educativos, no se puede seguir trabajando bajo una mirada que invisibiliza, ajena y que no toma en cuenta la formación de los docentes. Recuperar estos aspectos no sólo proporcionará Reformas reales, sino que la instrumentación será exitosa.

Y es que la riqueza con la que cuentan los testimonios que logre recabar, permiten pensar en todas las líneas de investigación que se abren y permiten declarar a este trabajo como inacabado; pues sólo es el inicio de una labor que se debe emprender para lograr una verdadera resignificación de la práctica docente.

Invita a trabajar en líneas como la construcción de la imagen social de la docencia, la elección de la docencia como profesión, la formación inicial de los docentes a Nivel Medio Superior, así como, hacer un análisis del Sistema Educativo a Nivel Medio Superior, a investigar la práctica docente no sólo desde la voz del docente, sino de los estudiantes, de los padres de familia, da la posibilidad de investigar y de proporcionar nuevos horizontes para mejorar la educación.

La formación que recibí durante la licenciatura me proporciono algunas de las herramientas para el logro de los objetivos, ya que nuestro perfil de egreso establece que un pedagogo será capaz de explicar y proponer soluciones a problemas educativos concretos de nuestra sociedad. Si bien la propuesta aquí expuesta es sólo el inicio de un trabajo más arduo y extenso de la labor que el pedagogo emprende en la búsqueda de intervenciones educativas que impacten en la sociedad, es un buen inicio para devolver lo que esta casa de estudios me dio.

El trabajo de investigación ha contribuido de manera significativa en mi formación profesional, ahora puedo atreverme a mirar al docente no como un sujeto que simplemente trabaja dentro del aula, sino que “revisto” esta práctica de toda la complejidad (Morín, 2003) que la acompaña, es decir, que reconozco a esta práctica como una actividad intervenida y determinada por otros factores que hacen de ella una red compleja de relaciones en diferentes niveles, miro al Sistema Educativo Nacional, como una red que ha olvidado los vínculos que debe establecer con los distintos sectores que lo conforman. Dentro del campo de acción de un pedagogo se puede trabajar para mejorar la práctica docente, colocarla en el lugar que le corresponde, dejar de ocultarla, señalarla como la culpable de un sistema educativo con carencias y limitaciones.

Referencias Bibliográficas.

- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Ávila, R. (2001). *La cultura: modos de comprensión e investigación*. Bogotá. Ed. Anthropos.
- Ander, E. E. (1986). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio*". México, D.F: SEP.
- Barba, M. D. (1994). Prologo. En O. P. Morán, *La docencia como actividad profesional*. (págs. 7-11). México: Gernika.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernad, H. Russell (1994) *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (Segundo edition) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós Iberica, México.
- Böhm, W. (1991). *Teoría y Praxis*. México: CREFAL-OEA.
- Cabrera, F. C. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento de investigación cualitativa*. *Theoria*, 61-71.
- Calduch, R. (1991). *Relaciones Internacionales*. Madrid: Ciencias Sociales.
- Callejo, G. J. (2002). *Observación, Entrevista y Grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación*. *Rev. Esp Salud Pública*, 409-422.
- Cook, T.D. & Reichard, C.S (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Ed. Morata.

- Conferencia Mundial de Educacion para Todos. (1990). *Declaracion Mundial sobre Educacion para todos y Marco de accion para satisfacer las necesidades Basicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- Cua Aguayo, Daniel Alejandro (2011). *Docencia en Matemáticas. Análisis sobre los efectos de prácticas educativas en Bachillerato*. Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Matemáticas, Yucatán México.
- DeMuck, Víctor C. & Sobo, Elisa J (Eds.) (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Del Rincón, Delio (1997) *Metodología cualitativa orientadas a la comprensión*. Universidad Oberta de Cataluña España.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek. CA: AltaMira Prees.
- De Alba, A (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Díaz, B. Á. (s/a). *La profesion y elaboracion de planes de estudios. Puntos de articulacion y problemas de diseño*.
- Díaz, B. Á. (1993). *Los procesos de frustracion en la tarea docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 64-76.
- Díaz, B. A., & Hernández, R. G. (2002). *La funcion mediadora del docente y la intervencion educativa*. En B. A. Díaz, & R. G. Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretacion constructivista* (págs. 1-22). México: McGraw-Hill.
- Díaz, B. A., & Inclán, E. C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de educacion, 17-41.
- Diez, d. V. (2003). *Las organizaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos
- Dingwall, R. A. (1997). Interviews and Observations. En G. Miller, & R. Dingwall, *Context & Method in Qualitative Research* (págs. 51-65). Londres: Sage.
- Esteves, J. M. (2005). Identidad y desafios de la Condicion Docente. En F. E. Tenti, *El oficio Docente: Vocacion, trabajo y profesion en le siglo XXI* (págs. 19-71). Bueno Aires: Siglo Veintiuno.

- Fierro, Cecilia, Fortoul Bertha, Rosas Lesvia, (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación – Acción*. Paidós México.
- Frigerio, Graciela. (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Chile, UNESCO
- Gaitán, C y Jaramillo, J. (2003). *Formación Docente en la educación superior. Modelo Educativo para la formación pedagógico-didáctica*. Bogotá. Universidad Javeriana.
- Gaitán, C., & Panqueva, J. (2005). Contexto General. En C. Gaitán, Riveros, R. Campo Vásquez, L. García Cano, L. Granados, S.J, J. Jaramillo, Pabón., & J. Panqueva, Tarazona, *Prácticas Educativas y Procesos de formación en la educación superior* (págs. 9-13). Colombia.: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desembocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. . Madrid: Taurus.
- Gimeno, S. . (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gold, Raymond L. (1958) *Roles in sociological field observations*. Social Forces.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. . España: Morata.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub.
- Gómez, S. I., Rodríguez, G. L., & Alarcón, L. (15). Método Etnográfico y Trabajo Social: Algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social. . *FERMENTUM*.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. . México: F.C.E.
- Ibarra, L. M., Escalante, A. E., & Fonseca, C. D. (s.f.). *Docentes de Bachillerato en la Reforma Integral: sus valores profesionales*. Mexico.
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. (1990). *La educación Encierra un Tesoro*. UNESCO.

- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La Formación docente en México, 1822-2012*. Mexico.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latapí, Sarre, Pablo. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Cuadernos de discusión. Toluca. Secretaria de Educación Pública.
- León, V. E. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. México: Anthropos.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. México.
- López, B. G., & Tinajero, V. G. (2009). Los Docentes ante la Reforma del Bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1191-1218.
- M. Urzúa, C. (2007). Seis décadas de relaciones entre el Banco Mundial y México. *Estudios Económicos*, 48-56.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos Internacionales y la educación en México. El caso de la Educaion Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 51-75.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México, DF.: Trillas.
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1995) *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginnig Qualitative Research A philosophic and practical guide*. Grand Britain: The Falmer Press.
- Miguélez, Martínez Miguel (2006) *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma.
- Moreno, A. M. (2014). Los Organismos Internacionales y las políticas de formación docente. En W. P. Ducoing, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (págs. 23-48). México: IISUE.

- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morán, O. P. (1994). *La docencia como actividad profesional*. . México: Gernika.
- Natanson, M. (1995). Introducción. En M. Natanson, *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas Internacionales*. . Publish OCDE.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*. OCDE.
- (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OECD Publishing.
- OIT-UNESCO. (2012). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente*. Ginebra: OIT.
- Panqueva, J., & Gaitán, C. (2005). Categorías de Análisis. En *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior* (págs. 15-51). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pastrana, L. E. Flores. (2000). Reseña de " Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar" de María Bertely Busquets. *Tiempo de Educar*, 2(3-4), 231-237.
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Madrid: Dykinson.
- Ramos, S. (s.f.). *Investigacion Cualitativa*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad. .
- Robledo, M. J. (2009). *Observación participante: informantes claves y rol del investigador*. Nure Investigacion.
- Rodríguez, G. D., & Valldeoriola, R. J. (2009). *Métodos y técnicas de investigacion en línea*.
- Sánchez, P. R. (1993). *Didactica de la problematizacion en el campo cientifico de la educación*. En. *Formular proyectos para innovar la práctica educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sañudo, d. G. (1997). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. México: Universidad de Guadalajara.

- Sañudo, d. G. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En P. R. Perales, *La significación de la práctica educativa* (págs. 19-54). México: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (29 de Octubre de 2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. . *Diario Oficial*, pág. Tercer Sección.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*. México: Diario Oficial.
- (2014). *Perfil, Parámetros e Indicadores para el ingreso a las funciones de Docentes y Técnicos Docentes en la Educación Media Superior*. México.
- Schütz, A. (1995). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. En M. Natanson, *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tarrés, M. L., Peón, F. V., Serrano, R. S., García, R. R. R., Wiesner, M. L. R., Margel, G., & Plascencia, J. R. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México/FLACSO México.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. . España: Paidós.
- Tenti, F. E. (2010). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En F. E. Tenti, *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). México: Siglo XXI.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas XXX*, 12-21.
- UNAM. (2001). *Marco de referencia para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes de estudio de licenciatura*. México: UNAM.
- UNESCO. (2009). *¿Qué es la UNESCO?* UNESCO.

Wolcott, H. F. (1975). *Criteria for and ethnographic to Research in school*. Human Organization .

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación Educativa*. España: Paidós.

Fuentes Electronicas.

- Banco Mundial. (2010). Banco Mundial. Obtenido de Banco Mundial:
<http://www.bancomundial.org/es/news/loans-credits/2010/05/11/mexico-upper-secondary-education-development-policy-loan>
- Banco Mundial. (2012). Banco Mundial . Obtenido de Banco Mundial :
<http://www.bancomundial.org/projects/P126297/second-upper-secondary-education-development-policy-loan?lang=es>
- . (2014). El Banco Mundial. Obtenido de El Banco Mundial.:
<http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- . (2015). El Banco Mundial. Obtenido de El Banco Mundial:
<http://www.bancomundial.org/es/about/history>.
- Bonilla, Hernández Sacnicté (2008) *La participación local. Espacio de formación humana y desarrollo local. La dinámica comunitaria y el programa "Agua para siempre"* Tesis de Maestría en Calidad de la Educación, Universidad de la Américas Puebla. Recuperado de catarina.udlpa.mx/ucd/l_a/tales/documentos/mce/bonilla_h_s/
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 164-167. Obtenido de <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/3460/1/rc03025.pdf>
- COSDAC. (2014). *Subsecretaria de Educación Media Superior*. Recuperado el 21 de Enero de 2015, de Subsecretaria de Educación Media Superior: <http://cosdac.sems.gob.mx/bienvenida.php>
- Diario Oficial. (29 de Octubre de 2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación.*, pág. Tercera Sección.
- Diario Oficial de la Federación. (21 de Octubre de 2008). Secretaria de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, pág. Primera Sección.
- Diario Oficial de la Federación. (10 de Junio de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013

Diario Oficial de la Federacion. (26 de Febrero de 2013). *Presidencia de la Republica*. Recuperado el 17 de Enero de 2015, de Presidencia de la Republica:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Diario Oficial de la Federacion. . (17 de Enero de 2008). *Portal de Educación Básica*. Obtenido de Portal de Educacion Basica:
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

IPPE. (s.f.). *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*. . Obtenido de Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. : <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/portal/historia-iipeba>

KIPUS. (s/a). *Red Docente de América Latina y el Caribe*. Obtenido de Red Docente de América Latina y el Caribe.: <http://www.redkipus.org/>

Mejía Botero, F. (2012). Las reformas al artículo tercero constitucional: hipótesis y procedimientos mejorables, artículos transitorios pertinentes y pendientes centrales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII (4) 5-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27025229001>

Morse J, Barret M, Mayan M (2002) Verification strategies for establishing reliability and vality in qualitative research. In Qual Meth (en línea) <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/index>

Murillo, F. J. (s.f.). *Universidad Autónoma de Madrid*. Obtenido de Universidad utonoma de Madrid:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Etnografica_doc.pdf

News & Broadcoast. (2013). *News & Broadcoast*. Obtenido de News & Broadcoast:

<http://web.worldbank.org/external/default/main?pagePK=34370&piPK=34424&theSitePK=4607&menuPK=34463&contentMDK=22577395>.

- ONU. (2015). *Las Naciones Unidas*. Obtenido de Las Naciones Unidas:
<http://www.un.org/es/aboutun/>
- Rodríguez, G. R. (2012). *Seminario de Educación Superior*. Recuperado el 17 de Enero de 2014, de Seminario de Educación Superior:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>
- Secretaria de Educación Pública. (s/a). *Subsecretaria de Educación Media Superior*. Recuperado el 9 de Noviembre de 2014, de Subsecretaria de Educación Media Superior: <http://cosdac.sems.gob.mx/homedd.php>.
- UNESCO. (2009). *Oficina de la UNESCO en México*. Obtenido de Oficina de la UNESCO en México: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/unesco-in-mexico/history/>
- UNESCO. (2009). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO:
<http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/>
- (s.f.). *Oficina de la UNESCO en Santiago*. Obtenido de Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe:
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/regional-bureau-of-education/programme-strategy/>
- (s.f.). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
- (s.f.). *UNESCO-EDUCACION*. Obtenido de UNESCO-EDUCACION :
<http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/how-we-work/strategy/>
- UNESCO-OIT. (2006). *Comite Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicacion de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Ginebra. : OIT.
- Universidad de Murcia. (2015). *Universidad de Murcia*. Recuperado el 16 de febrero de 2015 de Universidad de Murcia:
http://www.um.es/aulademayores/docs-cmsweb/tema_2.organizaciones_internacionales._doc.pdf.

ANEXOS.

ANEXO1.Hoja de datos personales para caracterizar a los docentes.

Datos personales.

NOMBRE

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre (s)
------------------	------------------	------------

Lugar de Nacimiento: _____

Edad: _____ años.

Estado civil: _____

Teléfono particular: _____

Correo electrónico: _____

Datos académicos.

Formación en licenciatura: _____

Institución donde realizaste estudios de licenciatura: _____

Estudios de Posgrado: _____

Años de dedicarse a la docencia a nivel medio superior: _____

Talleres y/o cursos que ha tomado:

Materias que ha impartido en educación media superior.

Escuelas Preparatorias en las que ha trabajado y tiempo.

Tipo de asignación de tiempo frente a grupo.

PRIMERA ENTREVISTA.

Cuénteme su trayectoria como docente.

- Esta pregunta esta formulada porque me parece importante saber la trayectoria de los docentes.
- Espero encontrar los cambios que ha hecho a partir de las exigencias académicas, si es que las hay o si ha mantenido la misma forma de trabajo.

¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta actualmente con los cambios que están ocurriendo en la Educación Media superior, específicamente en esta preparatoria?

- Deseo que el docente me plante cuales son para él las nuevas tareas a las que él se está enfrentando.

Qué tiene que decir sobre las Reformas Educativas puestas en marcha para la educación Media Superior, Platíqueme, qué está ocurriendo en su práctica como docente a partir de esta reestructuración en los planes de estudio.

- La fundamentación de esta pregunta se encuentra en que, es en la práctica donde los cambios establecidos en papel se llevan a cabo y se ven más nítidamente, si en el papel se dice que es el estudiante el centro del aprendizaje, como él se ha acomodado a este nuevo sistema.
- Espero encontrar en la respuesta como han cambiado la forma de trabajo, la manera en estructurar cada sesión, y la manera en como él (ella) entiende al alumno y al conocimiento.

Anexo 2. Segunda entrevista.

-Qué significa para usted, ser docente.

- El fundamento de esta pregunta es porque aquí se configura la imagen que tiene de ser docente, esta pregunta me ayudará en la construcción de la imagen docente.
- Deseo conocer qué significado tiene para ellos ser docente, espero que me proporcionen información sobre cómo llegaron a ser docentes y como se han ido construyendo.

Conoce usted en qué consiste la RIEMS, ¿qué aciertos o errores ha detectado?

-En cuanto a su práctica, cómo ha cambiado en el salón de clases desde el momento de planear su clase desde el modelo de la RIEMS.

- Esta es una pregunta fundamental, porque el planteamiento del problema se genera de esta problematización entre el vínculo que se hace entre la forma de trabajo y los nuevos postulados de la RIEMS.
- Espero encontrar esos cambios, en la práctica, y como se ha enfrentado a ellos.

Para implementar esta Reforma dentro de la Preparatoria, quién acompañó este proceso, y cómo fue.

Qué se le exige hoy desde la dirección tanto en su trabajo cotidiano como en lo administrativo.

-Estaría usted dispuesto a participar en la generación de una propuesta pedagógica para analizar la práctica docente.

- La fundamentación de esta pregunta está en el hecho de que los profesores hablan de una reforma que está diseñada por actores ajenos al ámbito educativo, al trabajo en el salón de clases.
- Quiero conocer que tan dispuestos están los docentes en participar en la generación de propuestas pedagógicas.