



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- HIDALGO**



DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**TRAYECTORIA SOCIAL E INSERCIÓN A LA DOCENCIA:
IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE CUATRO
DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
DOCTOR EN INVESTIGACIÓN
E INTERVENCIÓN EDUCATIVA
P R E S E N T A :
ROMEL TOMÁS GARCÍA SÁNCHEZ**

**DIRECTORA DE TESIS
DRA. CECILIA ROLDÁN RAMOS.**

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO.

DICIEMBRE DE 2020.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131, por brindarme la oportunidad y los medios para formarme.

A mi tutora la Doctora Cecilia Roldán, por crear ambientes de interexperiencia y centrar los encuentros en el desarrollo de la práctica de la investigación.

Al Doctor Alfonso Torres Hernández director de la UPN 131, por abrirme un espacio de desarrollo profesional al integrarme al cuerpo de académicos de la institución.

A los lectores, Doctora Cecilia Navia, Doctor Julio Rafael, Doctora Guadalupe y Doctor Raúl, por toda su experiencia compartida y promover la reflexión con cada aporte.

A los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, por brindarme la oportunidad de continuar con mi formación profesional a través de la beca-comisión.

A los informantes quienes se atrevieron a contar sus historias, compartir sus recuerdos y dibujar sus prácticas pedagógicas.

A mi esposa Marina e hijas, Romina, Laila y Zaideth quienes son mi referente fundamental para construir trayectos de formación.

A mis padres Tomás y Rufina porque sus enseñanzas son la muestra principal de encadenar lo personal con lo profesional.

A mis hermanos Edgar, Diana y Nancy quienes están presentes en mi configuración profesional.

INTRODUCCIÓN**CAPÍTULO I. TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DOCENTES, PROBLEMÁTICA, APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLOGÍA**

1	Problemática de investigación	15
2	La evaluación al desempeño docente como referente principal para detonar el cambio educativo	20
3	Estado del arte de la formación docente, trayectorias profesionales y formación profesional docente	23
a)	El énfasis en lo profesional como mecanismo para mejorar la calidad educativa	24
b)	Las trayectorias sociales	33
c)	La formación profesional docente	39
4	Objetivos de investigación	47
5	Proceso metodológico	48

CAPÍTULO II. A) DORA: LA FIGURA DEL PROFESIONAL CONSTITUIDA A PARTIR DEL COMPROMISO POR SU PROPIA FORMACIÓN

1.	Trayectoria social de Dora: <i>"yo, como además de maestra pues soy esposa, soy mamá, soy ama de casa"</i> [EPD1:3]	63
2	Un estilo personal interiorizando las pautas de comportamiento en los escenarios institucionales	72
a)	La experiencia familiar como interiorización del valor de la responsabilidad	74
b)	El cuidado responsable "del otro": una experiencia de transmisión de la familia para hacerse cargo de la propia formación	79
c)	La responsabilidad como estrategia para obtener la certificación	80
3	Construyendo la imagen del maestro responsable	83

a)	Enamorarse de la profesión: un encuentro entre lo personal y lo profesional	83
b)	La planificación didáctica y la enseñanza de la lecto-escritura, dos recursos de carácter profesional	86
c)	El malestar profesional	89
4	Las condiciones institucionales: un llamado para la configuración del profesional responsable	91
a)	La enseñanza de la lecto- escritura como un <i>contínuum</i> de la práctica docente y medio de reconocimiento profesional	91
b)	La escuela unitaria: Un encuentro de la docencia frente a los otros	95
c)	Las promociones de carácter laboral como efecto normalizador de su formación profesional	100
d)	Promoviendo el modelo del aprendizaje	102

CAPÍTULO III. B) SERGIO: UNA TRAYECTORIA CONSTRUIDA EN TORNO A LO ACADÉMICO

1.	Trayectoria social de Sergio: "el profesor, el maestro, va más allá de estar sentado en un aula " [EPS1:31]	109
2.	La transmisión de la docencia como una forma de unir lo profesional y lo personal	117
a)	La influencia de la familia para organizar trayectos de orientación académica y titulación	117
b)	La responsabilidad como una preferencia valorativa de carácter profesional	126
c)	La experiencia del cambio vivido en las relaciones formador-formado	129
3	La demanda social de servir responsablemente a la comunidad	132
a)	<i>El binomio: los estudios de bachillerato y la formación inicial a la docencia</i>	132
b)	EL servicio responsable a la comunidad: una imagen de lo profesional	135
c)	La alfabetización de la comunidad como acercamiento al conocimiento pedagógico	139
4	La mejora laboral: un encuentro entre la formación académica y el proyecto personal por ocupar un cargo de importancia en la estructura	142

educativa

- a) El dominio de los contenidos a enseñar como forma de ser profesional 142
- b) La tarea de formarse en un funcionario institucional 146
- c) La responsabilidad del control como autoridad educativa 150

CAPÍTULO IV. C) PAMELA: UNA FORMACIÓN PROFESIONAL ENTRAMPADA EN LA CUESTIÓN POLÍTICA

- 1 Trayectoria social de Pamela: "yo quiero parecerme a esta cuando sea asesora, o sea, como que alguien que dije que sí tiene práctica" [EPP1:23]** 161
- 2 La docencia transmitida en el seno de la familia con un sentido academicista** 169
 - a) El éxito en la docencia se hereda 169
 - b) La influencia de la familia y la escolarización para distanciarse de la docencia 174
 - c) Configurarse como asesor técnico pedagógico con un enfoque técnico 177
- 3 La formación pedagógica propuesta en los escenarios institucionales vs el sentido académico de la docencia** 182
 - a) La prescripción de la práctica docente, un problema personal para vincularse con la profesión 182
 - b) Las relaciones sociales en los escenarios institucionales como obstáculo para el desarrollo profesional 187
 - c) El sentido académico rebasado ante los contextos escolares 194
- 4 La función de la asesoría técnica pedagógica fundada bajo el dominio disciplinar y prescriptivo de la práctica docente** 199
 - a) La experiencia del cambio personal: convertirse en Asesor Técnico Pedagógico 200
 - b) Las relaciones sociales como señal de insatisfacción personal y causa de la salida de las oficinas centrales de la SEP-H 206
 - c) La experiencia de la asesoría movilizadora para la ejecución de programas federales educativos 213

CAPÍTULO V. D) BENITO: UNA FORMACIÓN PROFESIONAL RECURRENTEMENTE RETRASADA POR EL PROYECTO PERSONAL DE MEJORAR LABORALMENTE

1	Trayectoria social de Benito: "hemos cumplido con la parte que nos toca, puse todo lo mejor de mí hacia la educación" [EPB1:21]	219
2	Los orígenes sociales como orientación de su trayectoria socio-profesional	227
a)	La superación personal como una forma de transmisión de la experiencia familiar	230
b)	El sentido académico de la experiencia escolar: Una forma de superar las barreras sociales	232
c)	Una formación profesional paralizada por el proyecto personal de mejorar laboralmente	238
3	La tarea de convertirse en profesor: un trayecto recurrentemente postergado	243
a)	La transmisión de la docencia como protesta social: un encuentro entre sus aspiraciones personales y la tradición del Normalismo rural	244
b)	Una formación profesional erosionada por la transmisión de la docencia como la reproducción de prácticas docentes	248
c)	Una mejora laboral y salarial fuera de las aulas como principal problema del desarrollo profesional	254
4	La tarea docente envuelta en dos caminos diferentes: la repetición del discurso político y el desarrollo de la experiencia profesional al interior de las aulas	257
a)	La figura de la autoridad educativa bajo el sello del control administrativo	257
b)	La implementación de la reforma educativa por competencias: el conocimiento práctico un agente no invitado	262
c)	El desarrollo profesional como la repetición del discurso oficial en la Reforma Educativa 2013	266

**CAPÍTULO VI. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CASOS ESTUDIADOS:
LAS TRAYECTORIAS SOCIALES FRENTE AL ESPEJO**

a)	El sentido académico de la docencia como experiencia de transmisión familiar y social	271
b)	La experiencia escolar: Una tensión entre la disciplina escolar y los procesos de subjetivación como instancia transformadora	272
c)	Una relación amorosa con la docencia	273
d)	La incorporación subordinada a la docencia: una limitante para identificarse como profesor	275
e)	El Desarrollo Profesional Docente: un compromiso personal por mejorar el servicio educativo	277
f)	La evaluación docente: un efecto normalizador de la práctica docente.	280
g)	El momento actual: las preseas conquistadas y el horizonte en puerta	282
	Reflexiones finales	
	Bibliografía	
	Anexos	

INTRODUCCIÓN

El presente informe final de investigación titulado como “trayectoria social e inserción a la docencia: implicaciones en el desarrollo profesional de cuatro docentes de educación básica” tiene como propósito general, producir un conocimiento de la experiencia biográfico- formativa que los docentes de educación básica han configurando con respecto a su formación profesional, pensada como proceso formativo complejo que alude a los momentos vividos por lo profesores en sus prácticas educativas en el contexto de la escuela pública mexicana, mismos que a su vez detonan un conjunto de acciones que de manera particular cada uno de los sujetos estudiados refiere como una serie de recursos de carácter profesional; esta forma de proceder en la investigación permite comprender quiénes son como profesionales estas personas.

Para alcanzar tal propósito de investigación ha sido necesario asumir como eje conceptual y metodológico la noción de trayectoria social, en la que se subsumen las condiciones sociales en que los docentes se han configurado en lo que son desde su origen, su proceso de inserción a la docencia, así como las facilidades y dificultades que han enfrentado para orientar su proceso de desarrollo profesional en un contexto mundial, nacional y estatal marcado por la tendencia a evaluar todo y a responsabilizar a los docentes de los resultados obtenidos, traduciéndolos de manera constante en una diversidad de formas tanto de fracaso escolar como docente.

La idea de trayectoria social se recuperó de Bourdieu (1986, p. 34) considerando las dimensiones de tiempo, proceso y contexto, mismas que permiten abordar de manera compleja la cuestión de las biografías de cuatro docentes, esto con la tendencia de que su itinerario biográfico remite a la noción de experiencia como proceso de cambio y transformación. La categoría de trayectoria social también compromete a una relación con el entorno económico, político y cultural.

La articulación entre tiempo, proceso y contexto me llevó a tomar en cuenta la perspectiva etnosociológica propuesta por Bertaux (1976) quién pone el acento en la trama entre los problemas de la biografía con la historia y de sus intersecciones

dentro de la estructura social o, como lo manifiesta Mills (1980, p. 17) que *"ni la vida de un individuo, ni la historia de la sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas"*. Es desde esta perspectiva que se pretende dar cuenta del fenómeno social de la formación del docente, mismo que se halla inserto en el movimiento histórico general de transformación de las sociedades, y también de que la presencia de la dimensión temporal se aloja en todo fenómeno social.

La relación entre la Historia y trayectoria profesional se expresa en un proceso de configuración docente, en este sentido los aportes de Davini (2001, p. 21) fueron fundamentales para comprender que existen tradiciones en la formación de los profesores que configuran su pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están *"institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos"*. Por lo que se puede advertir, el carácter histórico que opera en la organización escolar, en el currículum, en las prácticas, en los modos de percibir de los sujetos y en los discursos prescriptivos del "deber ser", de manera que estas tradiciones se fusionan en la práctica y se traducen en experiencia formativa de los docentes, cuyo análisis posibilita un acercamiento a la naturaleza íntima del trabajo pedagógico.

Bajo esta premisa, el desarrollo de este trabajo se ha hecho con la preocupación investigativa de comprender la configuración profesional de los docentes, misma que se sujeta a la necesidad de mirar la complejidad de todo acto y proceso de formación, postura que permite superar el problema fundamental de la formación profesional que de acuerdo a Honoré (1980) y Ferry (1987) es *"la reducción que se tiene de este fenómeno social porque ésta se diseña como el uso de algunas técnicas fácilmente asimilables y consumibles de manipulación, de facilitación, de iniciación o adoctrinamiento"*, este posicionamiento que asumen las autoridades educativas se traduce en el diseño de cursos, diplomados o talleres y que desde una perspectiva crítica Apple (1982, p. 98) dice que existe toda una industria económica con agentes de laboratorio, agencias de financiación, distribuidores de publicaciones, editoriales que imponen un modelo tecnológico de la enseñanza, lo cual *"erosiona*

continuamente la toma de decisiones, la autonomía de los profesores y su profesionalización".

En este momento se puede apreciar que esta dinámica institucional es la que permea las disposiciones legislativas que apuntan al desarrollo de la profesión docente, por tanto, el fenómeno expresado como signo de la problemática fundamental que aborda este trabajo, es el *"exceso de separación entre formación profesional y formación personal"*, es decir, existe una disociación entre lo que se demanda socialmente como conocimiento profesional con los saberes de la experiencia y para superarla se vuelve ineludible mirar al docente como sujeto envuelto en una trama de relaciones que obligan a comprender el presente a través del rastreo del pasado y plantear como posibilidad los procesos de cambio.

En este sentido, en el desarrollo de esta tesis con respecto a la formación profesional de cuatro profesores y de acuerdo a sus premisas teóricas, así como con el material de objeto de estudio, se hizo uso de la investigación cualitativa interpretativa, misma que se posiciona dentro del enfoque biográfico-narrativo, ya que se requirió de una metodología que fuera sensible al carácter polifónico del discurso narrativo de los sujetos considerados en el estudio, en su complejidad y secuencia temporal. Fueron las premisas epistemológicas del enfoque biográfico las que proporcionaron las condiciones de producción del discurso (diseño, metodología de recolección, análisis de datos e informe) de los sujetos, objeto de este estudio.

La indagación biográfica-narrativa, es una rama de la investigación interpretativa cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos. En un sentido amplio, se puede entender que, en el fondo, todo estudio cualitativo es de hecho una investigación narrativa. Los propios informes de investigación están compuestos de narrativas, integradas de cuatro elementos: datos observacionales, testimonios que los informantes cuentan, relatos escuchados por el investigador, y los modelos teóricos (que - a su vez estructuras narrativas) que guían la investigación como una tarea artística; parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso (Bolívar, 2002, p. 2-3).

Para tal tarea, los aportes de Bertaux (1976b) fueron sustanciales en el entendido de que, para obtener los relatos de los profesores, es necesaria una relación cara a cara entre el investigador y los informantes, dinámica en la que el sujeto-objeto describe su propia experiencia vivida caracterizada por el recuento de una serie de acontecimientos, de situaciones, de interacciones con la finalidad de dar cuenta de su recorrido vivencial en forma diacrónica y sincrónica. En el caso de la formación de los docentes como objeto de estudio, el investigador debe de estar alerta y tener la sensibilidad de recuperar a los profesores como una categoría social en situación por lo que en su análisis se destacan las prácticas refrendadas o formas sociales cuyo contenido vislumbra una serie de relaciones, creencias, valores, mecanismos, lógicas de actuación, normas, lenguaje específico, lógicas sociales y procesos recurrentes que se presentan en un mundo social. Dentro de una misma sociedad global se alude a la coexistencia de un conjunto de actividades diferenciadas en las que cada una desarrolla una subcultura, premisa bajo la cual esta investigación desea mostrar la realidad docente en cuanto a la dinámica de sus relaciones sociales.

La presente investigación parte del reconocimiento de la noción de desarrollo profesional y la complejidad que este fenómeno encierra. Imbernón (2011, p.2) plantea que *"la profesión docente se desarrolla por diversos factores: su salario, la demanda del mercado laboral, el clima profesional en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional"*, por tanto, en este trabajo de investigación se plantea que la formación de los docentes no sólo es la parte pedagógica sino que su análisis demanda la labor de considerarlos como personas en dos dimensiones. Delory (2008, p. 84) quien propone la noción de trayectoria profesional para designar desde un punto de vista externo la sucesión de puestos de trabajo ocupados y tareas realizadas, así como la interioridad del sujeto que sintetiza significados singulares, en los que expresa esperanzas y aspiraciones, vinculadas a experiencias felices o infelices, de proyectos realizados o no, en donde el rasgo más importante es mirar al hombre *"como artesano de sí y autor de su carrera"*.

Esta tesis se estructura en dos apartados. En el primero se aborda la cuestión del problema de investigación, estado del arte y los referentes teórico-metodológicos; en el segundo se presentan los relatos de los profesores y su análisis comparativo.

En el Capítulo I Trayectorias de formación docentes, problemática, aproximaciones teóricas y metodología, se pone en juego la reducción que se tiene de este fenómeno al solicitar a los profesores una lógica de adquisiciones y someterlos a una dinámica de control de la profesión. En contradicción a esto, se propone una trama cualitativa para recuperar la subjetividad de los cuatros docentes y la particularidad que implica recuperar la experiencia formativa.

En el capítulo II se presenta el caso de la profesora Dora, quien es la más joven de los sujetos investigados. En la reconstrucción analítica de su trayectoria social, se presenta su experiencia como hija, en donde se destaca el impacto que tuvo ser la hermana mayor. En su etapa como estudiante se revela un movimiento subjetivo porque de mostrarse como una alumna disciplinada a más tarde perder el interés por el estudio y mostrarse como rebelde. Ya en la carrera profesional es de destacar la tendencia como profesor reflexivo en su formación y los problemas que tuvo para desarrollar su aprendizaje profesional. En su incorporación a la docencia se muestra la problemática sistémica de la corrupción que caracterizaban al SNTE y las dificultades para obtener una plaza base. Se continúa con los distintos traslados de orden laboral y la necesaria articulación entre el contexto y el rol a desempeñar como profesor. Por último, analizó su proceso de evaluación al desempeño docente y lógica que siguen los profesores para mostrarse como docente idóneo.

En el capítulo III se analiza el caso del profesor Sergio, como emblema de la experiencia docente como supervisor escolar. Se inicia con las incidencias vividas en su experiencia como hijo, donde se destaca la transmisión de la formación académica que le inculcaron sus padres. En su etapa como estudiante se revela un cambio importante porque se empieza a configurar como sujeto del conocimiento. Ya en la carrera profesional es de destacar las condiciones institucionales en que se dio su aprendizaje profesional y el proceso que vivió para convertirse en profesor. Se

continúa con los distintos desplazamientos de orden laboral y su formación como líder sindical.

En el capítulo IV se presenta el caso de la profesora Pamela. Con ella se aborda la experiencia docente como Asesor Técnico Pedagógico. Se inicia con su experiencia como hija, en donde se destaca la transmisión de la docencia como experiencia familiar. En su etapa como estudiante se revela la interiorización de valores de orden económico como la individualidad y la competencia. Ya en la carrera profesional es de destacar los problemas que tuvo para desarrollar su aprendizaje profesional. En su incorporación a la docencia se muestra la lógica de prácticas que se siguen para la asignación de cargos en el trabajo de oficinas y, por último, analizo su proceso de evaluación para legalizar su cargo de ATP y lógica que siguen los profesores para promoverse en esta función educativa.

En el capítulo V se explica el caso del profesor Benito, relacionado con la experiencia docente como empleado de confianza de la SEPH. Se presenta su experiencia como hijo, en donde se destaca la pertenencia a un pueblo originario en el que creció y los problemas que se enfrentan para integrarse a una sociedad excluyente. En su etapa como estudiante se revela un movimiento subjetivo como interiorización del discurso de la escolarización como una forma de salir de la pobreza. Ya en la carrera profesional es de destacar las condiciones institucionales en que se dio su aprendizaje profesional. En su incorporación a la docencia se muestra el proceso que vivió para convertirse en profesor rural. Se continúa con los distintos desplazamientos para ascender en la estructura educativa y su formación como sindicalista. Por último, se describe las prácticas que desarrolla en la función de coordinador académico de la Subsecretaría de Educación Básica.

En el Capítulo VI se presenta un análisis de los casos investigados en donde el énfasis está centrado en asumir la profesión docente como una categoría social, poniendo de relieve las recurrencias que tienen los cuatro sujetos para construir su desarrollo profesional y un conocimiento práctico.

CAPÍTULO I. TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DOCENTE, PROBLEMÁTICA, APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLOGÍA

1. Problemática de Investigación

El inicio del proceso de esta investigación coincidió con la aprobación de la reforma educativa 2013, caracterizada por ser muy controvertida ya que se entablaron dos discursos diferentes entre sí, desde la postura de González, Rivera y Guerra (2017, p. 11) fue definida como *"una política agresiva que movilizó mucho más allá de los sectores magisteriales de tradición crítica, incorporando otros sindicatos docentes, nuevas secciones magisteriales, delegaciones y grupos auto-organizados, así como padres de familia, académicos e intelectuales"* porque consideran que una evaluación estandarizada para calificar el desempeño profesional desestima la complejidad de este fenómeno como proceso y no como resultado, mismo que desde una visión cualitativa también le concierne la necesidad de contextualizar y conceptualizar los escenarios donde se juegan tanto de los procesos de formación profesional como la particularidad institucional donde se desarrolla la tarea educativa.

Esta dimensión política de la cuestión docente también permitió a este grupo de oposición sugerir que se enfrentan a presiones nacionales sin precedentes para cumplir con agendas políticas cada vez más intervencionistas que vigilan la calidad de su trabajo. Pérez (2014, p. 2) refiere que los procesos de actualización, capacitación y profesionalización se encaminan en función de la adquisición de conocimientos y técnicas de enseñanza, según su postura, esta demanda institucional *"hace de la actualización un principio ordenador del quehacer profesional en un contexto donde la expansión de los flujos de información a escala mundial y el avance tecnológico definen con mayor intensidad el funcionamiento de las sociedades en diferentes ámbitos"*.

En consecuencia, las condiciones de un mundo cambiante, han hecho que la parte oficial exija la transición del modelo pedagógico de la enseñanza al del aprendizaje a lo largo de la vida, reclamando esta situación como una tarea impostergable para el profesorado. Según algunos organismos relacionados con la educación como la OCDE, Mexicanos Primero, el IMCO, etc., esta misión aún sigue pendiente y muestra una ausencia de desarrollo profesional en el gremio magisterial. Sin embargo, es

necesario tomar en cuenta que estos cambios en el rol de los docentes suceden a la par de otros contextos emergentes de igual amplitud y complejidad social, ya que la situación socio-demográfica del país ha cambiado así como las características de la población son muy diferentes en comparación con el siglo pasado, además la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana genera nuevas subjetividades en los alumnos. Los consumos culturales marcados por los medios de comunicación trastocan la cuestión de los valores morales y, como consecuencia estas situaciones perturban el funcionamiento que la escuela venía ejerciendo hasta los últimos años, relajando los procesos académicos.

En este marco de cambios estructurales de gran profundidad, Cañadell (2008, p. 23) señala que ahora *"el sistema educativo mexicano se guía bajo el principio de preparar a las nuevas generaciones dentro de un escenario global cada vez más demandante e incierto, porque existe la necesidad de asegurar la calidad de sus aprendizajes"* como garantía de su derecho a la educación, porque la formación de ciudadanos está centrada en la apropiación de estándares curriculares de calidad para responder a las presiones competitivas derivadas de la globalización, es decir, que la escolarización ahora se traduce en el logro académico de los alumnos, certificando que con ello pueden vivir en las llamadas sociedades del conocimiento y para alcanzar dicha meta es necesario contar con profesores excelentes.

Por otro lado, la relación con un mundo global también plantea una nueva situación socio-laboral en la que se ven envueltos los docentes. Cornejo (2012), propone cinco efectos para el ámbito educativo en el contexto latinoamericano que ilustran nuevas condiciones de trabajo para los profesores, a) el conocimiento dejó de ser lento, escaso y estable, b) la escuela accedió a dejar de ser el único medio a través del cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información, c) la palabra del (la) profesor(a) y los textos escritos dejaron de ser el soporte exclusivo de la comunicación educativa, d) los valores educativos dominantes son el individualismo y la competencia, con poco espacio para el pensamiento libertario y contestatario, e) valores tales como la productividad, eficacia, eficiencia, control de calidad, participación local y elección aparecen como los elementos clave de todos los procesos de reforma educativa; con el consecuente

fomento de la descentralización, privatización, presión sobre los(as) estudiantes y profesores(as), en resumen, la cuestión profesional de éstos sujetos se ha vuelto muy compleja e invade todas las esferas de sus vidas.

Es de destacar que en los últimos años la tarea de reconfigurar las instituciones educativas así como de transformar los procesos de aprendizaje, ha hecho que varios sectores de la sociedad pongan la mirada en la pertinencia de las prácticas docentes como problema principal para brindar una educación de calidad; en esta exanimación periódica por agentes externos a la profesión se puede advertir que el retardo para generar las mudanzas esperadas, se traduce en la problemática de la mejora escolar, misma que desde hace unas décadas es una preocupación central de distintos actores sociales, de organismos internacionales como la OCDE, quien se ha encargado de realizar una estrategia que inició con diagnósticos que promueven la intención de hacer responsables a los maestros por el éxito o fracaso escolar¹.

Esta responsabilidad del gremio magisterial por la ruina o mejora de la educación, reclama examinar de manera individual la práctica profesional, situación que se concreta en las recomendaciones emitidas por dicho organismo, mismas que sujetan el ejercicio de la profesión docente a una certificación orientada a definir determinadas competencias para desarrollar la labor, estas exigencias en torno a la formación instalan a la profesión en un emergente contexto caracterizado por, a) la articulación entre formación inicial y formación permanente, b) inserción a programas de estímulos económicos, c) manejo de una pedagogía centrada en el aprendizaje del alumno, d) práctica profesional sujeta a la evaluación, e) ingreso a la docencia mediante concurso de oposición, f) dominio de nuevos enfoques curriculares, g) ingreso a periodos de prueba como elemento de certificación, de manera que estas condiciones anulan el sentido colectivo que protegía las trayectorias laborales.

Para concretar este sistema de la carrera de los maestros, el gobierno (2012-2018) recuperó estas recomendaciones con el pretexto de asegurar que el servicio educativo mexicano cumpla con las demandas del mercado laboral y el derecho de los mexicanos de ejercer su ciudadanía en una sociedad "democrática". A partir de

¹ Esta información se puede encontrar en el documento titulado "Mejorar las escuelas, estrategias para la acción en México". (OCDE, 2010).

estos dos ejes articuladores, entre el servicio educativo y el magisterio como responsable directo del proceso educativo, es como se pretende garantizar que los docentes idóneos que estén en las aulas dando clases *“reúnan las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de los aprendizajes”* (LGSPD², 2013).

Por tanto, este marco normativo tiene como meta garantizar la calidad docente, por ello el Instituto Nacional de Evaluación Educativa³ (INEE) publicó un documento denominado *perfiles parámetros e indicadores* para cada figura educativa (docente, director, supervisor y asesor técnico pedagógico) por niveles, en el que se expresan las características, cualidades y aptitudes necesarias para el desempeño de la función, además, sirvió como eje rector para el diseño de una evaluación obligatoria, colocando el mérito como el principal criterio de acceso, promoción y reconocimiento en el servicio educativo, a la par este sistema de evaluación puso en jaque la formación de los profesores así como el trabajo que venían realizando.

Tal situación permitió identificar como asunto nodal el problema de la formación permanente o continua de los docentes de educación básica porque hay una visión reduccionista y técnica, en contraste se asume que el trabajo de los docentes es más complejo, como sugiere Imbernón (2017, p. 34) cuando declara que *“el proceso que colabora en la adquisición, mejoría y optimización de los conocimientos referidos a los contenidos científicos, aspectos metodológicos, estrategias y actitudes, siendo su finalidad prioritaria favorecer el aprendizaje de los estudiantes es solo una dimensión de la profesión”*. Se propone entonces, que hay otras aristas en las que se inscribe la enseñanza y que son posibles de mirar a través del análisis de la categoría de experiencia formativa, ofreciendo así una visión más justa de este fenómeno.

En este sentido, estudiar a los profesores como personas da muestra de la complejidad de su trabajo, según Ferry (1980) hay un largo debate en torno a las actividades y tareas específicas de los enseñantes, mismas que si se pretenden analizar lejos de ayudar a comprender el papel del profesor el resultado llevará a la

² Ley General del Servicio Profesional Docente

³ La labor del INEE se definió en el diario oficial de la federación con fecha 11 de Septiembre de 2013.

confusión, es por ello, que propone concebir la formación docente como *"un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura"*, en consecuencia, resolver el asunto de la formación docente puede ser muy confuso por lo que es necesario remitirse a los sujetos y sus trayectos, en este mismo sentido, Honoré (1980) refiere que para dar cuenta de este fenómeno social es necesario buscar *"la superación de la contradicción sujeto-objeto"*, en donde lo personal se une con lo profesional y son parte de un mismo ser. Estas dos categorías Zabalza y Zabalza (2020, p. 12) las trabaja como SER Y ESTAR, la primera está relacionada con las cualidades atribuibles al maestro como el compromiso, el preocuparse por sus alumnos, es algo que se disfruta, que se vive y que se sufre; la segunda tiene que ver con ejercitar el rol, cumplir con un horario, que sean *profesionales técnicos*, que dominen las competencias básicas de su trabajo como educadores (en cuanto a planificación, metodologías, evaluación, motivación de los estudiantes, gestión de la clase, etc.).

Bajo estas orientaciones se asume la idea de formación como un proceso complejo, dinámico y de integración, con respecto a esta postura D. Cooper, recuperado por Honoré, propone *"por formación, la emergencia de un cierto tipo de persona que condensa fragmentos particulares de experiencia"*, por tanto, la formación es una práctica que se cultiva y que puede eventualmente desarrollarse. Complementando la idea, Lhotellier afirma que la formación *"es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo"*. De manera que, si se quiere indagar la formación profesional de los docentes, la idea de cambio sostenido y sistemático es una guía que no se debe de perder de vista.

Por ello, cuando se habla de la formación docente se hace alusión a los procesos reflexivos de los sujetos para darse una forma y trabajar para desarrollarla, es decir, como principio evolutivo de cuatro profesores que se recupera y analiza en esta investigación y que en el diseño de políticas educativas este "trabajo sobre si" se desestima, tal como puede mirarse en el contexto de las últimas décadas, apartado que se muestra a continuación.

2. La evaluación al desempeño docente como referente principal para detonar el cambio educativo

La reforma educativa (2013) se caracteriza por concentrar la meta de la calidad educativa en el docente, en este sentido, el desempeño de los profesores para mejorar los aprendizajes de los alumnos se toma como la influencia principal de este fenómeno, tomando en cuenta que para lograr dicho propósito estos actores necesitan poseer un conocimiento profesional como garante de un servicio educativo de calidad, convirtiéndose así en uno de los elementos clave de esta política educativa.

Este conocimiento profesional de acuerdo con Ibarrola (2014, p. 73) es definido por el Estado, en el que hay una clara prescripción del desempeño docente, así como una serie de restricciones y también algunas acotaciones sobre lo que se entiende por prestar un servicio educativo, en este sentido, se habla de una profesión de Estado que con la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente que se dedicó a medir o evaluar sus competencias para concretar el modelo de escuela y las características de los docentes que se espera tener en el Sistema Educativo Mexicano.

De manera que se plantea una relación entre el desempeño docente traducido en el logro académico de los alumnos y el conocimiento profesional, por lo tanto, el sistema de evaluación del desempeño que se propone en esta ley tiene como principal propósito detonar cambios en la calidad a partir de mejorar sistemáticamente la práctica profesional de los docentes, todo esto a través del mecanismo de la evaluación que para esta política es garantía de mejora educativa, de acuerdo con Del Castillo (2014, p. 13) esta dinámica hace evidente la ruta técnica de la profesionalización que consiste en *"diseñar una carrera docente cuya intención es regular el ingreso promoción, reconocimiento y permanencia de docentes, directores y supervisores escolares"* en el que sobresalen el diseño de dispositivos, organización y operación de una nueva profesionalidad.

Esta perspectiva técnica para promover el desarrollo profesional propone una serie de instrumentos en los que se plantea un perfil docente, objetivado en la categoría de

"idóneo", imagen cuya empresa es la de calificar a los docentes y decir cómo deberían ser en la práctica, para ello la SEP (2018) publicó una serie de estándares de desempeño o competencias profesionales en los procesos de evaluación en un documento denominado "perfiles, parámetros e indicadores de desempeño docente", con el supuesto de que si se siguen estas orientaciones prácticas se puede transformar las instituciones educativas. Estas formas legítimas de prescribir la práctica profesional se traducen como aquello que se debe saber y se tiene que hacer el ámbito educativo, para Calvo (2014, p. 57), estas disposiciones refieren "*al desempeño requerido para ajustarse a un patrón de calidad acordado*", por tanto, la profesión docente es vista como un producto que puede moldearse de acuerdo con una serie de normas.

Si bien, la categoría de idoneidad alude a una serie de estándares fundamentales para el contenido de la enseñanza y el ejercicio de la docencia, en el análisis de esta investigación se desglosan en seis componentes que son: a) el conocimiento conceptual que debe tener el docente sobre las disciplinas que enseña, b) sobre cómo aprenden los estudiantes, c) sobre el currículum, d) sobre métodos de planificación y evaluación del aprendizaje, e) sobre las marcos regulatorios de su profesión y f) sobre su práctica docente como objeto de investigación. Desarrollando estos elementos de análisis, se llega a la reflexión de que lo que está en juego es el control de la profesión a través de imponer una serie de regulaciones y restricciones, condicionándola también a una dinámica de incentivos negativos manifestados en una desconfianza hacia los maestros porque la implementación tanto de las evaluaciones como de los dispositivos de formación evidencian la nula participación del magisterio.

Desde esta perspectiva se asume como problema la lógica instrumental con que se atiende la formación profesional de los docentes porque una evaluación al desempeño, ingreso o promoción tiene como propósito detectar áreas de oportunidad para compensar las ineficiencias a dichos parámetros e indicadores emitidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y, a partir de los resultados obtenidos, se desarrollan una serie de programas para el mejoramiento profesional, de acuerdo con Amaya (2010, p. 141) quien advierte que

esta lógica de profesionalizar a los docentes *"corresponde más a rutinas burocráticas, en las cuales el tipo de formación se limita a cursos y talleres para que los docentes se actualicen en las nuevas tecnologías, adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y destrezas, bajo la premisa de que les van a permitir una mejor práctica en el aula"*, por tanto, la dinámica de evaluar a los docentes por medio de estándares entendidos como los conocimientos y habilidades que un docente debe ser capaz de demostrar, promueve una dispersión entre lo profesional, lo laboral y la persona porque instituye una serie de rasgos genéricos del desempeño docente.

En consecuencia, la implementación de la reforma educativa 2013 que promueve nuevas formas de proceder de sus actores centrales, como lo es el docente y su enseñanza, de acuerdo con Domínguez (2017, p. 157) estos cambios colocan en el centro no solo el trabajo si no que los afecta como personas *"pues su vida y profesión están entrelazadas; de igual manera el conocimiento y la emoción están enlazados constantemente"*, de modo que esta política toca directamente su formación, experiencia profesional, sus motivaciones, intereses y necesidades tanto individuales como institucionales entonces, se advierte una gran contradicción porque en este escenario se consideran a estos agentes educativos como los actores centrales en la mejora del logro educativo pero no se toma en cuenta la complejidad de la profesión.

Otro de los problemas que se encuentran en este contexto y en correspondencia con Aguerro (2014, p. 47) es una distancia considerable entre lo que describen los especialistas como "el docente deseado" o "el docente eficaz" y los profesores concretos que habitan las aulas, en este sentido, la distancia entre el docente eficaz ideal y los resultados que arrojan los múltiples estudios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos es lo que pone en tensión el tema de la transformación en relación a las prácticas y entorno de los docentes porque una evaluación basada en estándares de desempeño se olvida de los modelos de formación de los profesores, así como de su situación tanto laboral como de las condiciones de su trabajo, de su inserción subordinada a la estructura educativa, sin olvidarse de la calidad y orientación de su formación, del estado de rigidez y uniformidad del

currículo formativo que son elementos que están en juego en todo proceso de cambio y que en este contexto se resisten al mismo.

Por otro lado y retomando los aportes de Santizo (2014, p. 23) quien reflexiona en relación a que el establecimiento de un sistema de evaluación, se debe caracterizar por un amplio debate y aceptación, principalmente por parte de los docentes, esto porque se *"evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él"*, en este sentido, la evaluación de la función docente en esta reforma se reduce este proceso a evaluar sus dimensiones básicas como son los conocimientos para un desempeño eficaz y el cumplimiento en la enseñanza del currículo, en oposición a esto se considera que un modelo de evaluación del desempeño docente debe contemplar de forma integral las múltiples dimensiones de la función, entre las que se destacan a) conocimientos y competencias para la enseñanza en el aula, b) competencias para trabajar colegiadamente, c) liderazgo y relaciones con los padres de familia, d) actitud y motivación para innovar y actualizar su formación, al omitir estos rasgos se reitera la exclusión vivida por parte del gremio para puntualizar una evaluación sistémica.

Finalmente, esta política educativa afecta también aspectos sustanciales del ámbito laboral: el ingreso, movilidad, la permanencia y el reconocimiento porque ahora se verán sometidos a una doble regulación, la laboral y la profesional, de acuerdo con Arnaut (2014, p. 31), se trata de una reforma administrativa y laboral, en este sentido se habla de una *"evaluación con consecuencias"* porque se pensó en evaluar para reprobar y correr a los maestros, por lo que se observa un trasfondo de inestabilidad que radica en la pérdida de derechos políticos adquiridos por los profesores a lo largo de la historia, esta situación afecta directamente su vida personal.

3. Estado del arte de la formación docente, trayectorias profesionales y formación profesional docente

La construcción del estado del arte se organizó en tres apartados, a) los estudios relacionados con políticas de formación docente b) investigaciones sobre trayectorias profesionales y c) estudios relacionados con la formación profesional docente.

Los estados del conocimiento del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) ayudan a identificar los objetos de estudio, sus referentes conceptuales, perspectivas teórico- metodológicas y temas abordados, específicamente esta investigación se sitúa en el área denominada *Procesos de formación* en el subcampo de la formación y narrativa, que de acuerdo con Ducoing (2013, p. 41) bajo la lógica de:

relatos de vida, historias de vida, biografías educativas y autobiografías se ha introducido la narrativa en el campo de la investigación y formación en educación, humanidades y ciencias sociales como un recurso con finalidades - de comunicación, de reafirmación de sí mismo, toma del poder, formativas- y modalidades diferentes que permiten al sujeto reapropiarse de su propia historia, reorientar su formación, así como su proyecto de vida.

En relación con lo anterior, el presente trabajo se inscribe en el enfoque biográfico-narrativo con perspectiva en los relatos de vida, para adquirir dicha mirada se sigue uno de los modelos sugeridos por Pineau y Legrand (1990) que conducen a la realización del trabajo narrativo, en este caso se siguen las pautas del tipo biográfico que tiene como propósito elaborar una biografía a partir de la información suministrada por el sujeto, para ello se reproduce la lógica de distanciamiento propia del aula (maestro- alumno) y la epistemología que supone la posibilidad de construcción de un saber objetivo por parte del profesional.

a. El énfasis en lo profesional como mecanismo para mejorar la calidad educativa

Con respecto a los estudios de las políticas de formación docente, se puede identificar que los autores analizados concuerdan en que estas políticas públicas tienen sus orígenes en la década de los 90's, en la que se propone un concepto de calidad educativa que implica el desempeño docente, noción que se recupera de Tiana (2011, p.117) quien identifica cuatro dimensiones de análisis que se deben atender para garantizar que un servicio educativo sea de este tipo: a) la eficacia, que tiene que ver con que todos los alumnos aprendan lo mismo, b) la eficiencia, relacionada con la optimalización de los recursos con los que disponen las escuelas para garantizar los aprendizajes c) la equidad, que se caracteriza por una dinámica de compensación en la que se reconoce la diversidad de los contextos y las

diferentes condiciones de los alumnos y a pesar de ello, éstos deben de adquirir la capacidad de aprender a lo largo de la vida para poder integrarse a los mercados de trabajo y apropiarse de una serie de estándares curriculares que les permitan participar en la sociedad y d) la pertinencia, relacionada con una intervención profesional por parte de los maestros. De acuerdo con este autor se identifica al profesor como el elemento primordial para alcanzar dicho propósito.

Siguiendo la línea del docente como el factor principal de los aprendizajes, los aportes de Gajardo (2011) advierten que los procesos de escolarización están siendo permanentemente cuestionados por la ineficacia de sus resultados en cuanto al aprovechamiento escolar y la mala respuesta al mercado de trabajo, en consecuencia, los sistemas educativos se han visto afectados por una serie de reformas caracterizadas por el predominio de cuatro ejes, a) cambios institucionales y de organización del sistema escolar, b) mejoras de calidad y equidad, c) evaluación de logros de aprendizaje y d) desarrollo profesional docente, es de destacar que estos procesos de reformas educativas ponen un énfasis especial en la formación profesional de los docentes a quienes constantemente se le presiona para que sean los agentes clave del cambio educativo.

De acuerdo con Labaree (1999, p. 16) la implementación de estas políticas que plantean reiteradamente la reestructuración del trabajo docente es una tendencia mundial que se ha denominado como <<el movimiento de profesionalizar la enseñanza>>, ésta ha sido atendida por medio de dos elementos claves, a) ampliar la formación profesional de los docentes a través de un sistema de desarrollo profesional y b) crear un sistema estratificado que reconozca el desempeño docente y por ende categorizar la enseñanza, esto supondría mejorar el estatus social de los profesores, ampliar su conocimiento profesional, concretar una autonomía en el puesto de trabajo. Sin embargo, existen una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas. Entre estas reflexiones se encuentran los problemas que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la

enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas por medios burocráticos, la baja posición de las escuelas de educación y de los formadores de profesores, la reticencia que muestra la universidad para relajar su monopolio sobre los grados más altos de conocimiento, y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado, son factores que entran en juego a la hora de promover una profesionalidad docente.

En el mismo sentido, Tedesco (2001) refiere tres tipos de discursos sobre las dificultades para profesionalizar a los docentes en este contexto político, a) la reflexión basada en el reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores porque durante las últimas décadas se puede mirar la disociación existente entre el reconocimiento de la importancia de los docentes, por un lado, y la ausencia de medidas concretas, ya sea desde el punto de vista financiero, de los niveles de participación en la gestión o del mejoramiento de los procesos de formación docente por el otro. En este contexto neoliberal lo más notorio es el descenso en la inversión educativa, lo que ha ocasionado una reducción en el salario de los docentes y como consecuencia una serie de fenómenos entre los que se destacan la desmoralización, el abandono de la profesión, ausentismo, búsqueda de otros empleos y empobrecimiento de la misma porque los profesores se asemejan más a un conjunto de obreros que tienen que luchar, organizarse y protestar por la defensa de sus derechos y el incremento de su salario, lo que pone en duda la calidad del gremio docente ante la sociedad.

b) La visión del docente, ya sea como una víctima del sistema o como culpable de los malos resultados. El enfoque del docente como "víctima" pone todo el acento en el problema de las condiciones de trabajo y en las carencias materiales de los docentes, relegando a segundo plano la de su función educativa. Sin embargo, en las últimas décadas el discurso que ha imperado tiene que ver la percepción del docente como culpable. Este discurso tuvo dos versiones de origen ideológico muy diferente. Desde una concepción inspirada en políticas neoliberales, los docentes fueron considerados responsables de los mediocres resultados del aprendizaje, obtenidos en los test y en otras mediciones del rendimiento escolar aplicados en

diversos países. Desde las teorías críticas de la educación, en cambio, el docente fue percibido como el actor a través del cual se reproducen las relaciones sociales de dominación.

Y por último, c) la subestima del papel del docente, según este enfoque, el docente no es ni víctima ni culpable, simplemente es poco importante. Se sostiene que las estrategias de transformación educativa debían otorgar la prioridad a factores distintos al docente: los libros de texto, el equipamiento de las escuelas, el tiempo de aprendizaje, entre otros. Se necesita un cambio importante de metodología en el papel del docente, porque los alumnos del presente contexto requieren de una guía experta y de un ambiente estimulante que solo él y la escuela pueden ofrecer.

De acuerdo con Tenti (2007) las prácticas escolares y rol tradicional del docente ha cambiado drásticamente como consecuencia del revolucionario proceso de desarrollo de las nuevas tecnologías de la información en el contexto de una globalización creciente y de expansión de otros agentes socializadores muy poderosos, como los medios de comunicación de masas, esto ha originado cambios culturales que colocan al docente muy lejos del mundo cultural de los jóvenes, además, la escuela nunca atendió a tantos niños y adolescentes pobres, tanto de las áreas rurales como urbanas. A su vez, los pobres de hoy son muy diferentes de los pobres de la primera mitad del siglo XX. Pero los modelos de intervención y los recursos con los que cuenta la escuela siguen siendo en lo esencial, los tradicionales. A consecuencia de esto el oficio de enseñar atraviesa por múltiples tensiones entre las que se destacan el cambio de rol en el proceso educativo porque ahora el docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos. Lo que pone en crisis de la idea misma de “transmisión cultural”, que fue reemplazada por una versión más moderna de “mediador” del aprendizaje de los alumnos y que pone énfasis en un modelo de enseñanza centrado el aprendizaje, frente a la tradicional valoración que se hacía de la enseñanza. Esta situación revela una tensión tanto ideológica como técnica entre estos dos polos del proceso educativo lo que ocasiona una serie de consecuencias en el plano de la subjetividad y en las prácticas individuales y colectivas de los docentes.

Específicamente en el contexto mexicano, Arnaut (2013) refiere que el movimiento de profesionalizar la enseñanza comenzó a tomar fuerza con la reforma de 1984 que se promovió a las escuelas Normales, en donde se elevó la carrera de Normalista al rango de licenciatura, la creación de instituciones de nivel superior como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1977; la creación de las Normales superiores, así como la expansión de la oferta educativa en las universidades autónomas. Las sucesivas reformas a los planes y programas de enseñanza normal y la progresiva diversificación de la oferta curricular del sistema de formación inicial y permanente del magisterio ha traído consigo una acentuada tendencia hacia la diferenciación del perfil profesional del magisterio. Junto a los maestros de educación preescolar y primaria formados en distintos planes de estudios de enseñanza normal, se encuentran también los egresados de las licenciaturas de la UPN. A partir de este momento, comenzó a surgir como problema el tipo de aprendizaje profesional que desarrollaban durante este trayecto formativo, mismo que no hay un consenso social para definirlo.

En este mismo sentido, Mercado (2001, p. 11) plantea que desde 1975 el Plan de estudios de las escuelas Normales, comenzaba a organizar materias para la formación profesional específica, que iban de acuerdo con las áreas de conocimiento vigentes en el currículum de educación primaria y sus correspondientes didácticas. La formación de futuros docentes en nuestro país se sustenta bajo tres ejes relacionados con la formación científica, la pedagógica y la función social que deberán desarrollar como futuros educadores. Sin embargo, ha faltado una política integral de formación que aterrice en las aulas para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros con el propósito de reconocer las prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos y de cada uno de los alumnos.

Aunado a lo anteriormente expuesto, Jiménez (2003) advierte que en este escenario de transformaciones, la esfera económica comenzó a dictar al gobierno las líneas a seguir en cuestión educativa, en consecuencia el Sistema Educativo Mexicano se subordinó a las nuevas demandas de control de calidad, esta situación implicó problemas para las escuelas y para los maestros porque ahora se enfrentaban a la mirada escrutadora de amplios sectores de la sociedad, al mismo tiempo que se

reemplazan las responsabilidades al micronivel, por lo que se enfatizan y legitiman nuevos valores en el orden de lo profesional, entre ellos la competencia entre pares porque en este escenario aquellos que aspiren por a mejor sueldo tienen que adscribirse a la lógica de evaluación del desempeño lo que lleva implícito el valor de la eficacia, es decir, la demostración de resultados, en este sentido, se transita a un profesional técnico que se legitima a través del dominio de los programas de estudio y el contenido de la enseñanza. La reestructuración del trabajo docente ha implicado una contrariedad porque los significados sobre ser buenos maestros se ordenan en esquemas valorativos diversos entre los que se destacan la implicación en los cambios propuestos o por el contrario seguir con la misma tradición pedagógica.

En el esquema del docente como técnico profesional, Latapí (2004) argumenta que una de las políticas que más ha puesto atención en la formación profesional de los docentes es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) publicado en 1992, política educativa que atendió la cuestión del *"magisterio" porque ponía énfasis en "la formación inicial, la del sistema de actualización del magisterio y el establecimiento de carrera magisterial"*, que consta en una estrategia de la actualización para los profesores, sustentada bajo el propósito de ser *"una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de las escuelas que trabajaría bajo cuatro áreas, nivelación (para obtener la licenciatura), actualización, capacitación y superación profesional (especialidades)"*, los trabajos de actualización se centrarían en el dominio de los conocimientos y métodos de los nuevos programas, el fortalecimiento de las funciones de los directores y supervisores, el conocimiento de los problemas de enseñanza, aprendizaje y del desarrollo del niño, y de las relaciones de la escuela con la comunidad.

Como parte de este acuerdo se instauró el programa de Carrera Magisterial (1994) pensado como un mecanismo que propiciaría la posibilidad de alcanzar un salario profesional porque estableció un sistema de promoción horizontal que abría mayores oportunidades de ascenso para los profesores sin la necesidad de abandonar el grupo, lo cual significaba <<la especialización en los docentes de modo que se formaran para un nivel escolar e incluso para un grado en él y por vez primera

plantear la posibilidad de configurar una serie de conocimientos formales en torno a los profesores que se encontraban en servicio>>, además, este programa se convirtió en un atractivo esquema de incentivos económicos y comenzó a fomentar la evaluación del desempeño profesional para aquellos profesores que aspiraban a promoverse.

En el mismo sentido, Torres y Serrano (2007, p. 514) argumentan que derivado de este acuerdo surgió el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP, 1996) en el cual se perfiló un modelo de actualización para mejorar las competencias profesionales de los maestros, en el que se reconoce que es una obligación, una necesidad y un derecho del sistema educativo. El PRONAP espera de los profesores en servicio: a) el dominio de los contenidos que imparten; b) la profundización en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos al alcance; c) traducción de esos conocimientos en el diseño de actividades de enseñanza (SEP, 1996: 10-11). Por tanto, se puede advertir que la instancia estatal establece el mecanismo de la homogeneización al proponer soluciones estándares para las trayectorias particulares de las escuelas, de aquí la importancia de reconocer tramas, discursos y prácticas que se expresan por los sujetos que constituyen la escuela, porque ellos muestran el trabajo institucional que un grupo realiza donde se construye un andamiaje como potencial subjetivo.

Cabe mencionar que uno de los actores principales en cuanto al movimiento que se ha venido desplegando para profesionalizar la docencia es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, organismo que ha jugado un papel clave para optimizar las condiciones económicas, controlar los ascensos laborales y obstaculizar la autonomía en los distintos puestos de trabajo, según Guevara (2016, p. 56) esta situación ha implicado *"un obstáculo para mejorar la calidad de la educación porque esta estructura política ha promovido una cultura de corporativismo, una resistencia a los cambios y un control vertical antidemocrático"*, en este sentido, el magisterio se ha visto afectado por una dinámica de desprofesionalización porque la mayoría de los profesores antepone su lealtad sindical a la de su puesto de trabajo.

El papel político del SNTE en la educación se puede entender con la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación en el año 2002, entre las

autoridades educativas, los gobiernos estatales y representantes de la sociedad civil en el que el principio básico es formar a los docentes para propiciar la capacidad de aprendizaje autónomo y mejora continua de los educandos en el contexto de la globalización, a partir de este momento, se puede advertir un intento por desplazar a este organismo en los asuntos relacionados con la formación docente.

Más adelante, este compromiso fue cambiado por la política educativa de la Alianza por la Calidad de la Educación promovida en el año (2008) que nuevamente proponía "una transformación educativa centrada en el docente" cuyos ejes principales eran determinar una gestión estratégica y una participación social como un medio para vigilar los procesos escolares y por otro lado se daba continuidad al movimiento de profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas en donde se propone *"garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes"* (SEP, 2008, p. 7), fue con este pacto político que se formalizó el concurso nacional público de oposición para el ingreso al servicio educativo y promoción de los profesores en servicio.

Con respecto al desempeño profesional de los docentes se da un giro muy importante porque se pasa de una estrategia de actualización a una de formación continua que consta de la creación de un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros, cuyo eje principal es la atención en el rendimiento de pruebas estandarizadas, porque a partir de los resultados de sus alumnos es como el profesor podrá certificarse en competencias profesionales y bajo la condición de los buenos resultados recibir un estímulo a su mérito individual, situación que pone en evidencia la poca importancia a los procesos de formación de los docentes, mientras se da prioridad a los productos académicos en pruebas estandarizadas.

Más adelante, la orientación de la política educativa se sujetó a las metas e indicadores que establecen organismos como la OCDE, quienes conjuntamente con las autoridades educativas instituyeron como documento central el "Acuerdo de Cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas

mexicanas” (2010). Dichas políticas parten de la realización de diagnósticos que dan cuenta del bajo logro educativo por parte de los alumnos en el que estratégicamente se promueve la intención de centrar la responsabilidad del éxito o fracaso escolar esencialmente en la figura del maestro.

Teniendo como eje la evaluación obligatoria para los docentes y la necesidad de monitorear su idoneidad, la reciente Reforma Educativa (2013) nuevamente centró su atención en la profesionalización docente. En esta reforma se propone pasar de una formación continua a un desarrollo profesional a través de un plan controlado bajo tres ejes fundamentales, a) adquisición continua de conocimientos, b) desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades complementarias para el desempeño del servicio y c) proporcionar las bases teórico- prácticas de la pedagogía y de las ciencias de la educación. Siendo esta política educativa la creación de un nuevo escenario social para ejercer la docencia porque lo que realmente está en juego es la gobernanza sobre la cuestión educativa en el país que pretende regular las prácticas docentes, fomentar la colaboración entre gobierno y diversas instancias de la sociedad.

En este sentido, Marcelo (2007) ya había advertido que convertirse en profesor refiere a un largo proceso, que si se da bajo ciertas condiciones bien se puede pensar en una institucionalización de prácticas docentes con un sentido profesional, esto se puede dar a través de poner atención en los trayectos de la formación inicial, la inserción de los nuevos profesores y el desarrollo profesional, etapas que si están interrelacionadas crean un aprendizaje coherente y proporciona recursos e incentivos para el desarrollo continuo de la profesión, este proceso colocaría a los docentes como expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida, sin embargo, las condiciones normativas de la enseñanza están lejos de este modelo utópico.

En el contexto chileno parece que comienzan algunos esfuerzos en torno al cuidado del desarrollo profesional, de acuerdo con Núñez, Arévalo y Avalos, (2012), un avance se ha manifestado en la instalación de la mentoría como modelo que permite el trabajo de acompañamiento de un docente experto a sus pares, así diríamos que dicho acompañamiento potencia la articulación del desarrollo de ambos sujetos. El

mentor es un docente que ha experimentado desarrollo profesional, en virtud de lo cual está en condiciones de promover el desarrollo de un profesor en formación inicial. Los procesos de formación inicial y continua son como un continuum, entenderemos por tal un proceso conducente a la construcción de una cierta profesionalidad bajo tres dimensiones: la identitaria, la ética y la reflexiva. La primera, hace alusión a la identidad docente, la que se construye en el tiempo y que sufre “shocks” biográficos que la transforman. La segunda, nos habla de la capacidad de los profesores de dar cuenta de sus actos y de dar respuestas éticas y pertinentes de los mismos. La tercera dimensión nos enfrenta al desafío de aprender de la experiencia, la que interpela nuestros conocimientos, creencias y valores. Este trabajo de acompañamiento se hace mediante la implementación de una metodología denominada comunidades de práctica. El conocimiento de los profesores se sustenta en el reconocimiento de un bagaje de experiencias susceptibles de ser sistematizadas y transferidas a otros educadores del sistema. En México la figura del mentor ha sido fundada por la de tutor.

b. Las trayectorias sociales

Con respeto a la necesidad de construir una aproximación al desarrollo profesional de los docentes, los estudios analizados fueron los realizados por Álvarez, Porta y Sarasa (2011), en el que asumieron como perspectiva metodológica el relato de vida, para ello tomaron como caso a un profesional que denominaron Buen Docente (BD). Para su selección los estudiantes contestaron y entregaron los cuestionarios a los investigadores de forma anónima y voluntaria; utilizando el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Fernández Cruz, 2008) realizaron y analizaron una entrevista biográfica al BD. Este enfoque es apropiado para penetrar el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. Se procedió a recuperar la narración de su vida escolar primaria, secundaria y universitaria, con matices de sus experiencias personales y familiares, por otra parte, se hace una lectura “a contrapelo” de los datos. En este caso, se trata de separar lo que generalmente va unido y viceversa, de ver lo que está oculto o de aceptar lo que se niega, mientras que se resiste todo aquello que parezca lo

espontáneo, real, evidente, inmediato, fragmentario, intuitivo puro o directamente perceptible; el sentido común; la transparencia, la ingenuidad y las semejanzas. Se retoman los datos y en ese entretejido intentaremos encontrar algunas disonancias o discontinuidades.

Otro de los estudios que permiten clarificar la metodología a emplear fue el trabajo de Porta, Álvarez y Yedaíd (2014) cuyos hallazgos conducen a un giro metodológico que instala a la perspectiva (auto)biográfico-narrativa como modo privilegiado de indagar en cuestiones implicadas en la formación del profesorado. Se aborda la vida misma de los grandes profesores, tanto en su dimensión biográfica como en los aspectos culturales e interpersonales que integran la trama de las experiencias vitales y sirven de alimento y marco a las representaciones y los idearios, para ello se propone un bagaje de categorías vinculadas entre las que destaca, el docente reflexivo, que refiere a la expresión concreta de los rasgos en la clase y el discurso áulico. Otro punto tiene que ver con la dimensión moral referida a aspectos profesionales o personales comúnmente asociados a valores y actitudes generalmente expresados como el respeto, la generosidad, el compromiso, la humildad, así como el interés en el vínculo con el otro y, como tercer punto, el campo disciplinar en el que subyace la solidez académica.

El estudio de Marjorie (2015) también se instala en el enfoque biográfico-narrativo y retoma los aportes de Bertaux (2010) para trabajar las narrativas de vida a través de entrevistas biográficas a 10 profesoras en las que se pone énfasis en captar las prácticas en situación porque a través de ellas se puede conocer los contextos sociales en donde se inscriben, esta perspectiva también remite a la reconstrucción analítica de trayectorias, comenzando por la etapa estudiantil que lleva no sólo a comprender el sentido de la elección de la profesión, sino que también influye en la orientación y en las prácticas pedagógicas actuales. A partir de las narrativas, se puede comprender en parte, el camino recorrido que resultó en lo que cada maestra es, o sea, concede el análisis de su configuración como sujeto.

Por otro lado los aportes de Martha Tlaseca, (2001) permiten comprender los avances en torno a la configuración sobre el conocimiento del profesor, este se entiende como derivado de la experiencia personal, para conceptualizarlo retoma a

Connelly y Clandinin quienes refieren que *“el conocimiento práctico personal está en la experiencia pasada, en la mente y cuerpo presentes, en los planes y acciones futuros”*, de manera que si se quiere indagar es necesario trabajar con los maestros en todos los aspectos de sus vidas, en los salones de clase, afuera de los mismos y en sus vidas personales. Los participantes relatan historias educacionales, éstas pueden ser historias acerca de su propia educación, de su práctica docente. Los términos más importantes son: imágenes, reglas, principios prácticos, filosofía personal, metáfora, ciclos, ritmos y unidades narrativas que permiten acercarse a los procesos de formación en los cuales el saber, la acción y el pensamiento encuentran unidad dado que la experiencia se vive en la completud del ser docente.

En cuanto a los procesos de formación, José Ignacio Rivas (2003) estudia la complejidad que encierra la profesión docente en la que asume que tanto la dimensión laboral, personal y la profesional son difícilmente separables. Para ello, parte en un primer momento al reconstruir las trayectorias profesionales de sus informantes con el afán de conocer cómo habían ido elaborando y construyendo sus concepciones y prácticas profesionales, y de este modo conocer de forma más fehaciente lo que constituye su “cultura profesional”.

Argumenta también que tradicionalmente se ha venido tratando la actuación de los profesores desde el único punto de vista de los modos pedagógicos y didácticos de afrontar las tareas del aula, despreciando las peculiares condiciones en que dicha actuación se inscribe. Es necesario entender que los aspectos implicados en la profesión docente adquieren otra relevancia desde su análisis que denomina como laboral. Es decir, más allá de lo que se puede entender como meramente curricular o pedagógico, el profesor, dentro de las condiciones propias de la organización de la escuela donde ejerce su tarea y como perteneciente a un colectivo profesional determinado, actúa en función de lo que puede denominarse sus patrones básicos de ejercicio de su profesión.

Otro aspecto es que el trabajo del profesor es fundamentalmente relacional, esto implica necesariamente la acción sobre/con otros sujetos dentro de un contexto de intenciones. Esto impone una serie de condiciones importantes al ejercicio profesional. El rol no se define por sí mismo sino por la relación que establece con

otros. Se puede decir que siempre presenta una dimensión moral, ya que supone un planteamiento de cambio, de mejora, respecto a una situación anterior. El último elemento es la cultura profesional que caracteriza a cualquier categoría social, considera que está se conforma por una organización social determinada. Es decir, en cuanto colectivo, lo primero que les caracteriza son unos modos de relación dentro de unos sistemas interactivos característicos. Esta identidad se va concretando en cada tiempo y lugar, desarrollando un repertorio propio de actuación. De este modo, por tanto, gracias a esta estabilidad se puede hablar de unos procesos de aprendizaje específicos y peculiares (socialización profesional) en los que los sujetos noveles aprenden a pensar y actuar en términos profesionales.

Por otro lado, Manuel Delgado (2015) propone la investigación biográfico-narrativa como una forma de investigar y de aproximarse a la vida de diferentes profesores universitarios, mediante la reconstrucción de sus propias trayectorias vitales de manera subjetiva y ligadas a un contexto social, para lograr tal fin, el enfoque de los relatos de vida (life story) es la herramienta principal, pues permite acercarse al juego de las intersubjetividades. Por lo tanto, el testimonio subjetivo del docente, conformado por su trayectoria vital, las experiencias y vivencias acontecidas y el contexto que lo engloba, servirá para definir un recorrido personal y profesional en el que aparecerán reflejadas normas, valores, costumbres, ideas, etc., de la propia comunidad en la que se inserta, y las generadas por el propio docente a través de la experiencia personal. Llama la atención el empleo del biograma como instrumento de investigación con el que, a través de la información biográfica obtenida en las entrevistas narrativas, se diseña una estructura gráfica y cronológica en la que, por una parte, aparezcan representados aquellos acontecimientos/experiencias más relevantes en la trayectoria personal y/o profesional del sujeto entrevistado, y en la que por otra, esta ordenación cronológica de la información vaya acompañada de una valoración, construida desde un plano de "percepción subjetivo", y todo ello con una doble finalidad: adquirir una visión holística de la trayectoria vital de la persona, facilitar la reconstrucción de la historia de vida a partir de los hitos más relevantes.

En relación a estos hitos de las trayectorias profesionales Monereo y Monte (2012) proponen la Técnica de análisis de los incidentes críticos, en este sentido,

argumentan que enseñar bien es un artificio. Se trata de una práctica construida a través de experiencias, reflexiones y sobresaltos, en el que existen múltiples itinerarios hasta llegar a impartir clases. Se considera el Incidente Crítico (IC) como un dispositivo que obliga a actuar en uno u otro sentido. De este estudio se retoman las características de un IC: es una situación inesperada y desafiante en el contexto del aula y/o en el contexto escolar, que a menudo es consecuencia de un conflicto latente que aparece de forma insospechada y explosiva, mismo que supera un determinado umbral emocional que, en un primer momento, desestabiliza a quien lo recibe cuya percepción e interpretación es subjetiva y, por consiguiente, puede ser únicamente crítico y desequilibrante para quien así lo siente. A través de entrevistas en profundidad, diarios profesionales, *focus groups*, o análisis de casos, podemos lograr que el docente exprese esos sentimientos que, sin duda, tiñen tanto sus experiencias profesionales como sus concepciones educativas, sin descartar los modos de afrontar la enseñanza, de interactuar con los alumnos y de privilegiar unos métodos sobre otros, en definitiva, configurar su identidad profesional.

En el sentido de mirar la subjetividad en torno a la formación docente, Monereo, Monte y Andreucci (2015) presentan una serie de experiencias profesionales ocurridas a profesores universitarios en sus contextos cotidianos a través de la reconstrucción de recorridos bioprofesionales que se presentan a través de relatos breves, mismos que tienen como propósito analizar los puntos de cambio, los sucesos o acontecimientos que modificaron la trayectoria social y profesional de sus informantes y que sin esos incidentes sería imposible comprender su recorrido, su biografía y su identidad. A través de la gestión de incidentes críticos se propone poner atención en aspectos que han descuidado los sistemas de formación del profesorado basados en orientaciones técnico- pedagógicas, centradas en procesos y técnicas didácticas, pero se han olvidado de la autorregulación y toma de decisiones que realiza el docente permanentemente durante su desempeño profesional especialmente en el aula.

Para analizar el desempeño en el contexto escolar y en el aula, Mercado (2002) presenta un estudio específicamente centrado en los saberes de los docentes considerados como dialógicos, históricos y socialmente contruidos, lo que

manifiesta una perspectiva sobre la relación entre el sujeto y el mundo, dicha vertiente teórica se centra en el sujeto y en su apropiación heterogénea del conocimiento social que están contenidos en la vida diaria. Para denominar estos saberes con un sentido particular usa la categoría de los saberes de la experiencia que da cuenta una concepción del maestro como agente autónomo en el proceso curricular, al demostrar que su conocimiento es dinámico y se encuentra en relación activa con su práctica resignificándola para orientarla hacia el cambio y la mejora. Para esto utiliza como metodología la etnografía que la lleva a observar clases y realizar entrevistas en profundidad.

La noción del docente como sujeto autónomo está relacionada con la propuesta de Navia (2006) quien utiliza la categoría de autoformación para designar que los maestros se reconocen como sujetos en procesos de formación, así como personas capaces de poseer y producir saberes orientados a la mejora y transformación de sus prácticas formativas y laborales, todo esto siempre en relación con la cultura, el contexto así como sus propias preocupaciones e intenciones formativas, a este proceso ella lo denomina camino de subjetivación, mismo que recupera a través de la perspectiva narrativa recurriendo al método biográfico que le permite describir momentos puntuales en las vidas individuales por lo que recurrió a informantes con una capacidad discursiva.

Por su lado Vizcaíno (2008) propone una investigación sobre los esquemas, rutinas, teorías o lo que se ha denominado "conocimiento práctico" de los profesores, mismo que denomina como el desarrollo de conocimientos y saberes que articulan aspectos teóricos y prácticos, organizados disciplinar e institucionalmente o ligados a la actuación experta. Reconoce tres fuentes que alimentan la formación profesional, las experiencias biográficas (familiar, social y escolar), las de la formación inicial y las de la socialización profesional. El trabajo de investigación se basa en el enfoque cualitativo y, en particular como estudio de casos, considerando que éste permite estudiar y comprender los procesos de metacognición y pensamiento de los profesores desde la perspectiva de los propios actores, y la intencionalidad que da sentido a sus pensamientos, acciones y sentimientos.

c. La formación profesional docente

La necesidad de construir una aproximación a los referentes teóricos de la formación profesional docente como objeto de estudio conlleva en primera instancia a comprender la complejidad y la dinámica de la noción de formación y la formación docente, ambas como un proceso de cambio personal y en segundo momento como forma de revestir a esta categoría para hablar de trayectos en los que se mejora la práctica docente, tal empresa llevó a revisar los siguientes estudios:

Los aportes de Enríquez (1989) fueron sustanciales, quien asume que la formación apunta a una evolución de modos de pensamiento, de las formas de acción, proceso en el que la gente termina transformándose a través de la apropiación de un saber que nos permite replantear y ver los problemas de un modo diferente a lo que nos era habitual, provocando efectos formativos en profundidad. En este mismo sentido, los procesos de cambio pueden entenderse a través de la noción de experiencia, que se recuperó de Dewey (2004, p.79) quien describe que su característica principal es su sentido *"relacional con el mundo, con la temporalidad, pero sobre todo es algo que le sucede al individuo porque toda experiencia vivida y sufrida transforma al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, a la cualidad de las experiencias siguientes"*, en este sentido, para que haya un desarrollo continuado del sujeto, principio básico de toda experiencia, se parte de que el sujeto trae consigo una serie de condiciones históricas, sociales, económicas mismas que si interactúan con la condición personal se produce una situación (interacción entre individuos, objetos y otras personas), entonces cuando un individuo pasa de una situación a otra su mundo, su ambiente se amplía.

En relación a lo anterior, Berger y Luckman (2001) proponen una descripción fenomenológica acerca del proceso de constitución de la experiencia, mismo que se encuentra relacionado con el contexto social del que se forma parte, es decir, el conocimiento que se tiene de la vida cotidiana es relacional porque se da desde una posición determinada, este conocimiento se expresa en el lenguaje que a su vez es garante de objetivaciones que dan un orden de la realidad.

Cabe mencionar que para estos autores el mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo. La dimensión social está determinada por el espacio, es decir, el mundo es compartido con los otros y, por otro lado, la dimensión individual esta ordenada continuamente por un tiempo, esta estructura temporal impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera y sobre la biografía en su conjunto, lo que inscribe a las trayectorias en un orden socio-cultural preestablecido que ellos denominan institución.

A propósito de las instituciones, es Enríquez (2002, p. 164) quien argumenta que estas estructuras sociales *"siempre tienen una determinada visión de la formación que puede tener lugar en ella, puede limitarla de diversos modos y por eso el formador tiene que ser lo más claro posible en su relación con la institución para conocer sus márgenes de libertad y sus límites"*, si entendemos que el papel del profesor se encuentra determinado socialmente, es la voluntad y la creación de las condiciones por parte del docente-formador para generar experiencias de formación en las relaciones instituidas.

Bajo todas estas condiciones Delory- Momberger (2014) destaca que si se quiere recuperar la experiencia de los sujetos es pertinente reflexionar en las relaciones que se dan entre las distintas situaciones sociales que se viven y la propia biografía, proceso al ella denomina biografización y que hace alusión al conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros.

Cuando los sujetos se dan una forma única a través de la elaboración de la experiencia en donde se vinculan las situaciones que vivimos con el núcleo de un sí mismo a la vez idéntico en el tiempo (mismidad) y que tiene el sentimiento de su ser propio (ipseidad) (Ricoeur, 1990). La narración de sí, la narrativa (auto) biográfica, es una modalidad privilegiada de las operaciones de biografización, y constituye la forma más evidente y elaborada del proceso de escritura de sí.

Por tanto, si lo que se busca es recuperar la <<escritura de sí>> en contextos sociales específicos, de acuerdo con Nicastro y Greco (2012) este proceso refiere a

un itinerario biográfico que se caracteriza por ser un recorrido en situación que remite a lugares, tramas, encuentros, desencuentros, sentidos, relaciones posiciones y vínculos, es a través de un relato narrativo en donde se puede recuperar la trayectoria social de los profesores. Entonces, en los procesos de formación vividos por los docentes es necesario puntualizar en los encuentros con maestros, con personas, con saberes, con organizaciones en donde se describan las prácticas de enseñanza y el lugar que ocupan los sujetos como aprendices para desarrollar su autonomía.

De esta manera, acercarme a los modos en que los docentes han construido su experiencia profesional, también me remite a la noción de *"autoformación"*, para Navia (2005, p. 77) este proceso refiere a *"la intervención de las personas en su propio proceso de formación"*, mismo que se inscribe en las dimensiones de lo social, cultural, político y pedagógico, además argumenta que, *"la formación refiere a la construcción y el cuidado de sí mismo en el que el sujeto toma una posición crítica de su realidad y desarrolla prácticas formativas conquistando espacios de autonomía"*, no perdiendo de vista que toda acción humana se realiza en un contexto cultural, en el cual se comparten saberes, reglas y valores, se debe enfatizar en los procesos de subjetivación que ponen en juego una dinámica de experiencias compartidas, denominado por Honoré (1980) como Co-formación.

Por lo anteriormente dicho, también se recuperó la noción de Alheit (2004, p.12) en relación a la biograficidad del aprendizaje, proceso que refiere *"a la manera como aprenden efectivamente las personas, en el que se destaca que cada estímulo o idea, cada intervención educativa, es traducida al lenguaje experiencial del participante e integrada a su experiencia"*, entonces, analizar las maneras como aprenden los docentes me llevó a la necesidad de recuperar la autoridad sobre su propia práctica, siendo sujeto de su propio desarrollo y que se expresa como autor de los relatos de prácticas.

Si la formación profesional docente tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, cabe retomar los planteamientos de Hargreaves y Fullan (2014) quienes retoman la categoría de capital profesional para referir que el ejercicio de la enseñanza está en camino de configurar una responsabilidad especializada

pero de manera colectiva en donde los términos de creación, circulación, e inversión y reinversión de este capital profesional, sea la forma de entender la profesión docente y nos dirá como cambiarla.

En el mismo sentido, Marcelo y Vaillant (2015) refieren que el desarrollo profesional da cuenta de la evidencia disciplinar, metodológica, pedagógica y de investigación de la propia práctica, así como de los procesos de formación que abarcan los periodos biográficos principales de los profesores, mismos que tienen que ver con las etapas previas a la formación docente, con la formación inicial, con los primeros años de la enseñanza y con el periodo actual en el que se inscribe la profesión, en este sentido, se habla de un proceso de continuidad de la experiencia profesional o de la falta de condiciones para crear este capital profesional de forma colectiva.

Se asume entonces que si se pretende analizar la experiencia formativa, se requiere comprender sus etapas biográficas y trayectos formativos, así como la articulación entre los saberes disciplinares y el manejo didáctico de los contenidos a enseñar, recuperando a Alliud (2017) quien reconoce a los profesores como sujetos del discurso de la formación debido a que generan textos en situaciones de enseñanza en el entendido de que han desarrollado la capacidad de poder “leer”, en el sentido de interpretar lo que va sucediendo en los procesos de formación que protagonizan. Su narrativa se muestra productiva para poder generar situaciones de encuentro, comunicación y, por lo tanto, enseñanza con los alumnos. Estos relatos que se organizan a partir de acontecimientos, personajes, escenarios y situaciones, sensaciones pero que también incluyen interpretaciones y reflexiones generan los “saberes profesionales” que son saberes trabajados que sólo tienen sentido en relación a las situaciones de trabajo. Estos conocimientos profesionales o “experienciales” amalgaman técnicas, métodos, modos de ser y estar.

Es importante no olvidarse de la tensión entre lo general y lo particular lo que obliga a centrar la mirada no solo en el docente sino en contextos más amplios, en este sentido, algunos autores refieren que en el sentido social, las Reformas Educativas ponen énfasis en la formación profesional de los docentes bajo una visión técnica y restringida que merma la complejidad que encierra entender los procesos de formación bajo los cuales se han formado los docentes, Giroux (1997) explica que

esta visión se puede comprender a través de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Esto se pone en evidencia sobre todo en la proliferación de lo que se ha dado en llamar materiales curriculares «a prueba del profesor»>. La base racional subyacente en muchos de esos materiales reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales. El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que se suele llamar pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles.

Para comprender el tipo que aprendizajes que los profesores promueven en las aulas, se asume que existen perspectivas ideológicas y enfoques teóricos que configuran una forma de ser docente, autores como Pérez, Gómez, 1992, Liston y Zeickner, 1993, Elliot, 1993 destacan a) el enfoque práctico- artesanal, b) El enfoque técnico- academicista y el enfoque hermeneútico-reflexivo, cada uno con un conocimiento experto propio así como una autonomía profesional caracterizada por la reproducción del orden establecido o la posibilidad para transformar los procesos educativos y modos de pensar de los alumnos.

En el mismo sentido, Pérez, Ángel (1990, p. 340) manifiesta que la docencia entendida como una profesión deberá estar configurada por dos elementos que configuran su quehacer práctico: a) un determinado cuerpo de conocimientos formales y b) autonomía en el trabajo. Desde la perspectiva del autor ambos elementos se encuentran estrechamente relacionados porque el profesional reclama autonomía en el desarrollo de su actividad como depositario de un conocimiento especializado y experto que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y prácticas, sin embargo, el problema radica en que no existe una única forma de entender la relación entre estos dos términos, ni el contenido de cada uno de ellos. En el ámbito

educativo son conceptos controvertidos cuyo contenido y relaciones dependen obviamente de las diferentes relaciones que se mantengan respecto a la producción del conocimiento válido, al fenómeno de elaboración y transmisión de la cultura, al concepto de aprendizaje significativo y relevante, a las relaciones teoría/ práctica y a la justificación racional y ética de la intervención educativa en virtud de la función social que se desempeñe.

En el mismo sentido, Liston y Zeichner (1993) argumentan que las propuestas de formación del profesorado se sitúan en una serie de compromisos teóricos y políticos relacionados con escuelas de pensamiento, tomando en cuenta que estas propuestas de formación están situadas en condiciones sociales particulares para hacer posibles los tipos de cambios propuestos para la escolarización y formación del profesorado. Estos autores reflexionan en relación a los intentos de reforma de los programas de formación del profesorado, destacando fundamentalmente cuatro tradiciones, a) la tradición academicista, caracterizada porque el dominio de la materia es el elemento más importante para enseñar, b) la tradición de la eficacia social cuyos rasgos de la formación profesional consistían en selección de contenidos, la distribución del tiempo de clase, las prácticas de agrupación de alumnos, la formulación de preguntas y gestión del aula, c) la tradición desarrollista que consistía en el dominio de las teorías de la evolución cognitiva, social, moral y del lenguaje, centrándose después en diversas prácticas relacionadas con la aplicación de los principios evolutivos a la enseñanza de las matemáticas, ciencias y lecto-escritura. y d) la tradición reconstruccionista social que pretendía promover el desarrollo de los fundamentos sociales de la educación centrados en los problemas esenciales de la escuela, la sociedad y la cultura, contribuirían a que los futuros profesores elaboraran una filosofía social y pedagógica que les permitiera asumir el rol de líderes a la hora de establecer la política educativa. Cabe mencionar que no hay tradiciones puras en la práctica y que en la mayoría de los profesores predomina una de éstas en su formación profesional, por tanto, el reto será indagar bajo cuál tradición se estructura el trabajo docente.

Por otro lado, Feiman (1990) propone el enfoque técnico -academicista para comprender la naturaleza y génesis del conocimiento experto del profesional que se

promueve en la mayoría de los centros de formación docente. El conocimiento se desarrolla como derivación más o menos directa o lejana del conocimiento científico elaborado por especialistas externos, y en sí mismo indiferente a la calidad de su aplicación práctica. De las teorías organizadas en forma de leyes que explican las relaciones entre factores que determinan fenómenos fácticos pueden emanar lógicamente normas de actuación e intervención adecuadas para el gobierno y control racional de dichos fenómenos. Estas explicaciones concretas, aplicadas y sus correspondientes derivaciones normativas, constituyen el conocimiento profesional experto, conjuntamente con las habilidades y competencias conductuales correspondientes. El conocimiento especializado no surge pues de la práctica docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más previsible y mecánica mejor. Estos planteamientos me ponen en alerta para identificar la aplicación práctica que hacen los docentes del conocimiento construido por los especialistas.

Serrano (2007), por su lado, expone el panorama en nuestro contexto mexicano en cuanto a la reflexión en el campo de la prescripción de las tareas del profesor. Analiza cuatro escenas, tendencias o puntos de vistas de formación de profesores universitarios y de formación inicial. Reflexionando en que cada uno impulsa programas de formación. Las escenas son tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación, el docente como intelectual, presentando una serie de argumentos en cuanto a la formación inicial y pedagógica de cada una.

Camacho y otros (2013) plantean que en el contexto chileno este debate se ha intensificado en particular porque en la formación del profesorado de ciencias se conjugan dos tipos diferentes de conocimientos, los referidos a la disciplina que se enseña y los saberes pedagógicos - didácticos, lo que hace que esta articulación se establezca como una problemática.

Según estos investigadores, la formación docente tendría que dar oportunidades para que el estudiantado piense acerca de la ciencia que tiene que enseñar, tomando consciencia del proceso didáctico que deben realizar para hacerla comprensible a otro, debiendo promoverse de esta forma, la enseñanza y

aprendizaje flexible de los conocimientos científicos. Estos autores reflexionan que el conocimiento científico y el conocimiento didáctico del contenido, se traslapan y superponen en la práctica pedagógica, presentando como desafío para la formación del profesorado vincularlos estrechamente y no separarlos a través de los programas de estudio, como ocurre en las modalidades concurrente, consecutiva y mixta, actualmente utilizadas para la formación del profesorado de ciencias, bien en nuestro contexto mexicano esta articulación se puede comprender como una empresa personal.

Arnaus (1999, p.605) afirma que, como respuesta a este escenario social de permanentes cambios, la formación del profesorado ante dicha complejidad ha sido abordada con una estrategia que hoy se nos muestra insuficiente: la simplificación porque mediante modos diferentes de racionalización de la práctica se ha querido formar al profesorado como si la complejidad del oficio pudiera reducirse a base de controlar una serie de variables y aplicar ciertas técnicas y métodos o procedimientos. Esta simplificación ha sido interesante porque se basa en la reducción de la enseñanza a una cuestión puramente instructiva, dejando de lado todos los factores personales, contextuales e institucionales que hacen de la enseñanza un oficio con claras implicaciones morales, emotivas y políticas.

Retomando a Freire (2002, p.10), la propuesta de este estudio contempla una visión más amplia de lo que encierra la formación profesional docente en la que se toma en cuenta al docente como sujeto, mismo que le da un sentido ético a su formación profesional, entendido como la manera en que se relaciona con los contenidos escolares, con la preparación académica, con la función social que se juega en los procesos educativos, con la apropiación de didácticas específicas para promover los aprendizajes de sus alumnos, de manera que la enseñanza es una "práctica específicamente humana", el docente es un sujeto histórico y en este sentido es un sujeto ético. Finalmente es de destacar el aporte de Grajeda (2016) quien sostiene que la formación profesional no sólo se da en un embate de discursos paradójicos coexistentes, sino que se configura entre prácticas, convocatorias, deseos, tiempos y espacios múltiples que conforman las condiciones de posibilidad de una postura

personal frente a lo dado, una posición frente a la ley y un modo de ser en la institución de la sociedad.

En este sentido, asumo la noción de formación profesional como una compleja red de saberes, conocimientos y posiciones subjetivas que construyen y conforman un sentido a la vida de un profesionalista, fue así como surgió la idea de construir **la categoría de experiencia formativa** de los profesores porque se da por hecho que hay un cúmulo de conocimientos disponibles en la vida cotidiana pero es el sujeto y sus relaciones lo que determina la cualidad de estas experiencias, mismas que para Vaillant y Marcelo (2017, p. 65) se relacionan con la idea de desarrollo profesional porque este proceso remite a un trayecto que incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica, también señala el aprendizaje como una oportunidad de los profesores para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas del trabajo diario. Ante formas singulares de experiencia formativa, en la presente tesis se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar la experiencia biográfico- formativa que los docentes de educación primaria han configurando con respecto a su profesión.

Objetivos específicos

- Analizar los escenarios y los horizontes de formación que enmarcan las condiciones en que los docentes constituyen su trayectoria profesional y comprender la particularidad de la dimensión institucional que los constituye.

- Identificar escenas, espacios, situaciones que estimulen el recuerdo y la memoria para comprender los distintos procesos en que los docentes han construido su experiencia con respecto a su formación profesional.

- Expresar de modo autentico y particular la formación profesional intencionada de los docentes.

Las preguntas de investigación que se plantearon para dar cuenta del objeto de estudio son las siguientes:

¿Qué trayectos, incidentes y experiencias formativas se viven en el ámbito educativo para contener, movilizar y orientar la formación profesional de cuatro docentes de educación básica?

¿De qué manera impacta el proceso de inserción en cuatro docentes que construyen su trayectoria social y profesional?

¿Qué significados construidos en la experiencia de inserción contienen, movilizan y orientan el desarrollo profesional de los docentes?

¿Qué importancia tiene el proceso de inserción a la docencia en la trayectoria y el desarrollo profesional de los docentes?

5. Proceso metodológico

En el Sistema Educativo Nacional existe una práctica institucionalizada de formación permanente del docente frente a grupo de la educación básica, en la cual se le concibe como objeto de la formación, caracterizada por dar importancia a la actualización de contenidos y metodología de trabajo, ésta tiene como particularidad prescribir la tarea pedagógica como si se tratara solamente de aplicar una serie de recetas, esta forma de operar se caracteriza por la realización de reformas educativas que se implementan desde el escritorio. Esta práctica institucionalizada que desde mediados del siglo XX se estableció, no tuvo, ni ha tenido los resultados esperados para la formación de los profesores, porque desde un inicio se diseñó para que las innovaciones pedagógicas derivadas de estas políticas educativas llegaran a influir en el trabajo docente, cosa que no se ha logrado.

Ante este predominio técnico de la formación profesional que intervenía para uniformar las prácticas educativas, la posibilidad de investigar los procesos de formación profesional desde la visión de los docentes, en un contexto social que se mira como arbitrario, instaura la necesaria tarea de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial, lo cual implica orientar el estudio desde una perspectiva que concibe al

maestro como sujeto de la formación que, además, posibilite superar esta concepción predominante del maestro.

Para Arfuch (2002, p. 2), la recuperación de las narrativas (auto) biográficas pretende *“construir un horizonte de inteligibilidad para analizar lo que se leía como un síntoma: esa ebullición cultural, mediática y hasta política que caracteriza nuestro presente y que hace de la persona y su peculiar circunstancia, de sus emociones y experiencias, de lo que acontece en el devenir de una “vida real” o en las diversas invenciones del “yo”, se considera entonces, que ante un complicado presente en el que los sujetos configuran de manera particular sus experiencias de orden profesional, contradice la lógica de la formación docente que instrumentan las autoridades educativas como estrategia de control, es por ello, que recuperar la experiencia a través de los relatos de vida de los profesores es una estrategia que privilegia el retorno del sujeto.*

Por tanto, lo que se busca con este enfoque metodológico, es la singularidad ante la uniformidad y romper con el anonimato de nuestras sociedades, es decir, superar la concepción del maestro como objeto por una concepción del maestro como sujeto de la formación profesional, tal y como lo podemos comprender en el caso de los maestros considerados en este estudio, en el que se rescata la enorme importancia que la narrativa ha adquirido en relación a las esferas del saber, del conocimiento y del reconocimiento, en todas sus dimensiones: teórica, estética, ética y política. Ese registro de la voz –la primera persona, el testimonio– en tanto expresión altamente valorada de la *experiencia*, tanto individual como colectiva, resulta hoy imprescindible en relación, justamente, con la dimensión socio- histórica de nuestro complejo presente.

De acuerdo con Ricoeur (2000) la relación entre tiempo y relato es fundamental para conocer la experiencia humana, todo lo que se cuenta sucede en una época, arraiga en la misma y se desarrolla temporalmente, y lo que evoluciona en el tiempo puede narrarse, entonces, esta investigación pone en juego el recuento narrativo que los profesores hacen de su trayectoria pedagógica, de acuerdo con Bolívar, Domínguez

y Fernández (2001) quienes plantean que la vida como narrativa es entenderla como un proyecto biográfico que puede ser contada o leída.

Para entender la lógica y los modos en que se vive la docencia pero sobretodo que una vida no tiene un destino coherente, ni una trayectoria fija, porque los sujetos en este estudio manifestaron que la enseñanza fue más una circunstancia que una aspiración desde de la infancia. Fue de gran utilidad comprender la metodología de las historias de vida, para ello se retomó los aportes de Ferraroti (2011, p. 108) quien al respecto discute que:

La historia de vida es un texto. Un texto es un campo, es un área más bien definida. Es algo vivido: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos y su significado. Del texto emergen las áreas problemáticas, esas en las cuales el relato se mueve con más rapidez, los momentos de crisis se vuelven preciosos, epifánicos y reveladores. La historia de vida se me presenta como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo y al mismo tiempo como un complejo de liberación que el individuo pone en juego aprovechando los buenos momentos, los atisbos insterticiales.

Bajo esta lógica, la historia de los profesores puesta en un texto comienza desde los orígenes, la escolarización, la formación inicial, hasta la condición actual en cuyo trabajo se destaca la extracción de significados recuperados en los incidentes críticos o momentos de crisis que ayudan a comprender el proceso de la formación profesional docente y que tienen la condición de indicios porque dan cuenta de una realidad individual y colectiva.

Poner de relieve las crisis que cada uno de los docentes comparte a lo largo de su trayectoria biográfico-formativa, sitúa en la posibilidad de mirar las necesidades de aprendizaje que suceden en las distintas etapas de la vida profesional, esto a través de analizar los incidentes críticos que según Monereo, Monte y Andreucci (2015, p. 17) refieren a:

Sucesos que se producen de manera inesperada y sorprendente que causan en quien lo recibe una alteración emocional intensa, capaz de bloquear, violentar, desestabilizar o hacer perder el control sobre sus pensamientos, que pueden valorarse como positivos o negativos, por lo que existen un antes y un después de lo ocurrido, de tal modo que promueven un cambio significativo, rotundo, radical.

De esta manera, se comprende que el proceso de aprender a enseñar está situado en la cotidianidad, además, este fenómeno evolutivo al que se ha referido con anterioridad bien se puede mirar en estos acontecimientos inesperados que representaron un cambio de rumbo en las trayectorias socio- profesionales y promovieron una serie de recursos de carácter profesional para intervenir en el campo de la educación.

Los procedimientos metodológicos para la obtención de los datos en el desarrollo de esta investigación se exponen a continuación.

La selección de los informantes claves.

En la fase exploratoria de este trabajo se realizaron entrevistas con dos profesores con la finalidad de tener una primera aproximación al trabajo de campo, de ensayar la técnica de la entrevista autobiográfica y de analizar una trayectoria social como parte del seminario de Teoría social II, esto permitió establecer los criterios conceptuales para considerar a los informantes, los cuales quedaron de la siguiente manera.

La marginalidad que los caracteriza como sujetos ordinarios y que se ven involucrados en la formación que el estado imparte a todos por igual, de manera que los docentes a entrevistar tenían que ocupar distintos puestos laborales, así como una notable diferencia en cuanto a los años de servicio, estos supuestos ya implicaban el análisis de los datos pues se daba por hecho que los relatos se complementarían unos a otros y daban una visión compleja del objeto de estudio.

Por otro lado, también se siguieron las propuestas de Resendiz (2010b), para perseguir el supuesto anteriormente mencionado:

a) La condición de anonimato en la que se encuentran los sujetos, es decir, sujetos ordinarios que trabajan cotidianamente en sus centros de trabajo y que no tienen la oportunidad de expresar su sentir con respecto a las reformas educativas .

b) Se consideró importante que tuvieran un reconocimiento social entre el colectivo docente, es decir, profesores que se han ganado un respeto en sus distintos puestos de trabajo.

c) Era fundamental que estos sujetos se estuvieran en contextos diversos y contrarios, por ejemplo, un docente del Estado de México que prestara sus servicios en una zona urbana, un docente de Hidalgo que trabajara en una zona rural.

d) Los docentes tenían que ser casos ilustrativos de incidentes críticos que han experimentado y reflexionado en torno a tales acontecimientos, es decir, profesores que han vivido un cambio personal en su forma de actuar.

e) Estos docentes debían de tener la disposición para otorgar entrevistas y discutir algunas temáticas, así como manifestar una posición política que los constituye como sujetos del discurso de la experiencia.

f) Profesores que habían participado en los procesos de evaluación de la Reforma Educativa 2013 y que quisieran compartir su experiencia en dicha certificación.

El método de la narrativa auto-biográfica

Para la obtención de los datos, se recuperó las orientaciones de Bolívar (2001b, p. 158) con relación a la aplicación de la técnica de la entrevista autobiográfica, según este autor, ésta consiste en "*la narración de la vida mediante una reconstrucción retrospectiva*"; para concretar dicha práctica, como primer paso se estableció una situación contractual con los informantes en la que quedaron claros aspectos como las condiciones de la entrevista, la grabación por medio del celular, la finalidad de la investigación, el anonimato del sujeto, las perspectivas de publicación del material especificado y las formas de compensación del sujeto por el trabajo que se le requiere. Después, se procedió a programar los encuentros con los respectivos informantes que para aquel entonces ya estaban definidos.

Cabe aclarar que a lo largo de todo el programa de doctorado se entrevistaron a un total de ocho profesores que trabajaban en contextos diversos entre los que se encuentran dos empleados de confianza de la SEPH, dos supervisores escolares, un director escolar, dos docentes frente a grupo y un asesor técnico pedagógico, esto como parte del ciclo de análisis de la información que se pretendía recuperar en las entrevistas. Este proceso analítico comenzó a la par de la selección de los sujetos, derivado de esta dinámica se tomó la decisión de quedarse con los cuatro casos que

representaran de manera compleja la cuestión de la formación profesional docente, de tal manera que se optó por un docente frente a grupo que se representa con la letra D (Dora), un Asesor Técnico Pedagógica que se presenta con la letra P (Pamela), un supervisor escolar que se representa con la letra S (Sergio), y un empleado de confianza de la SEPH que se representa con la letra B (Benito), la selección de estos casos obedece a la riqueza de sus experiencias, pues éstas se circunscriben a momentos históricos contrastantes.

En cuanto a la elaboración del guión de la entrevista⁴, éste permitió tener claridad en los aspectos a recuperar durante el encuentro cara a cara, los cuales estaban relacionados con tres focos de interés, la trayectoria social, el conocimiento práctico de la enseñanza y las prácticas recurrentes relacionadas con lo profesional, es decir, las situaciones que han favorecido o clausurado su derecho a un desarrollo como profesionales.

Para el proceso de la entrevista, se determinó que se realizaría en dos encuentros, esto debido a que, en la fase exploratoria, la información que se obtuvo estaba más relacionada con la recuperación de trayectorias que de lo profesional, de manera que se planteó como finalidad obtener un total de ocho entrevistas, es decir, dos por cada informante clave. En cuanto a las pláticas a desarrollar con los profesores, se determinó que fueran espacios informales como restaurantes, en bibliotecas y en las casas de algunos de ellos, donde las charlas eran extensas, gratas y permitían conocerlos como personas.

Estos encuentros duraron aproximadamente entre una hora y media o dos, la dinámica consistió en que ellos hablaran sobre sus experiencias y el entrevistador se limitaba a hacer algunas interrupciones para aclarar fechas, lugares, personas o situaciones. Al final de las primeras cuatro entrevistas realizadas, se hizo una valoración acerca de la información obtenida con la intención de mirar si se había logrado el propósito del trabajo. En esta evaluación el resultado fue satisfactorio pues se alcanzó obtener un balance de la vida y expectativas futuras de los profesores; y por tanto, en el siguiente encuentro, la información a obtener tendría que ser más específica y apelaría a estar relacionada estrictamente con lo profesional.

⁴ Mirar anexo 1

En el caso de la segunda sesión con los informantes, un dato que llamó la atención fue que en la mayoría de los casos se complicó y algunas veces la cancelaban o me tenían horas esperando a que tuvieran un tiempo libre, cabe aclarar que algunas preguntas se hicieron a través de las redes sociales pues los profesores argumentaban que estaban muy ocupados, pero a través de un chat asincrónico contestaban algunas dudas.

La transcripción y el registro de las entrevistas

El siguiente paso fue transcribir las entrevistas, situación que desde un inicio se miraba complicada puesto que se tenía que hacer de una comunicación oral un texto escrito, para dicha tarea se cuidó los detalles como la entonación de la voz, la fidelidad de las palabras emitidas, los silencios expresados en las entrevistas; para lograrlo se tuvo que escuchar minuciosamente una o dos veces las grabaciones para asegurar que el texto fuera lo más fiel a la comunicación verbal que se tuvo, esta situación implicó tener una visión general de la particularidad de las trayectorias sociales, sobresaliendo temas en común como las experiencias de orden familiar, los orígenes sociales y la vida escolar. Toda esta información quedó plasmada en un instrumento que denomino "el registro ampliado de la entrevista"⁵.

A la par de que se transcribían las entrevistas, también se iba analizando las notas que se tomaban durante estos eventos, en las que destacaban que algunos profesores mostraban cierta resistencia cuando se les pedía detallar algunas experiencias como la relación con los padres, los aprendizajes durante la formación inicial, lo cual implicaba que se pensara en el contenido de los relatos, es decir, si era pertinente hablar de la familia, de la vida personal u omitirlo. Pero afortunadamente estas cuestiones se pudieron rescatar con el trabajo interpretativo que fue la siguiente fase.

La construcción de las categorías de análisis y subcategorías

Como en la investigación cualitativa, la hermenéutica posibilita un primer análisis que está más referido a la descripción para comprender los datos que se obtienen de la información recopilada con el objetivo de establecer las primeras categorías, se

⁵ Revisar anexo núm. 2

comenzó a organizar la información por apartados, éstos tenían que ver con los orígenes sociales, la escolarización, la formación inicial y la inserción al campo laboral y el momento actual, estos temas conformaban la estructura inicial de los relatos.

Uno de los instrumentos que más relevancia tuvo para realizar los primeros ejercicios de escritura en un sentido cronológico y que en el enfoque biográfico se le conoce como análisis vertical de la información fue el biograma⁶, en el que se modeló la trayectoria social de los casos analizados, esta herramienta ponía de manifiesto el orden diacrónico de la vida de los profesores, destacando fechas y personas, los puntos de inflexión o los incidentes críticos que los sujetos habían vivido y daban la idea de cambio o de nuevos destinos, estas crisis vividas por lo profesores articulaban la idea de cambio personal con desarrollo profesional, este instrumento también permitió comprender que una trayectoria no es algo que se construye de manera solitaria, sino que en ella entran en juego las condiciones familiares y los proyectos que los padres se plantean con respecto a la educación de los hijos, estos sentidos me permitieron indagar y analizar en torno a los orígenes sociales de los profesores, situación que en un primer momento no estaba previsto pero que era una tarea necesaria si se querían abordar tanto los procesos de formación como la reconstrucción analítica de las trayectorias sociales.

Posteriormente en el segundo nivel de análisis y que va más en relación a la interpretación con el entrecruzamiento del referente empírico y la teoría, el trabajo que se realizó fue un análisis horizontal que permite organizar los datos para presentar los resultados en la construcción de las categorías analíticas.

Este compromiso consistía en ocuparse en el guión ampliado de las entrevistas, en donde se plasmaban las primeras inferencias y conjeturas, para esta parte el apoyo de Bertely (2004, p. 55) fue fundamental, quien refiere que *"las primeras conjeturas, estrechamente conectadas con las inferencias factuales, se definen como relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre los patrones discursivos"*, en este sentido, se tenía que subrayar las categorías sociales localizadas o los sentidos que el sujeto da lo vivido en su experiencia, es de decir, un

⁶ Ver anexo 3

análisis más descriptivo para luego identificar los patrones en común así como los contradictorios.

La ubicación de los sentidos que los sujetos dieron a su experiencia vivida, se pudo lograr mediante preguntas, dialogar con los datos y subrayar lo que parecía importante. En esta parte se logró identificar los patrones emergentes que más adelante se convirtieron en categorías de análisis, de acuerdo con Woods (1987, p.143) *"hay que averiguar si todos los aspectos del material se pueden acomodar sin esfuerzo a algunas de las categorías que lo componen, y si las categorías se encuentran en el mismo nivel de análisis, lo mismo que las subcategorías"*, en este sentido, los datos se fueron organizando en unas tablas donde se agrupaban los significados de los profesores con respecto a tres categorías y que fueron las que guiaron la discusión con respecto a la formación profesional, las cuales se identificaron como la experiencia familiar, convertirse en profesor y la experiencia profesional .

En el trabajo de interpretación se encontró un conjunto de patrones discursivos que comparten los cuatro casos y que dan origen a tres categorías, la primera se denomina "la transmisión de la experiencia familiar", en ella se ubican significados relacionados con la responsabilidad que da cuenta de una formación moral de los profesores en la que se puede apreciar su posición frente a las cosas, entre los significados más relevantes se encuentran, "el cuidado responsable del otro", en el entendido de que su posición como hijos los colocó en la ruta de configurar una serie de patrones de conducta, ya sea porque se es el hijo mayor y se tiene el compromiso de cuidar a los hermanos menores, o bien porque se es huérfano de padre y se tienen que cumplir con diferentes tareas tanto económicas como las escolares o porque se es huérfano de madre y se tiene la responsabilidad de corresponder al esfuerzo de la familia y salir adelante. El segundo significado tiene que ver con el "cuidado de sí" porque se es hijo de un matrimonio de profesores que delegan la responsabilidad de hacerse cargo de sí mismo y en los cuatro casos cada uno se hace responsable de su formación; a partir de estas formas de comportamiento surge una relación caracterizada por el compromiso con la docencia.

La segunda de las tres categorías se denomina "convertirse en profesor", que da cuenta de un trayecto formativo en el que se dio una relación con los modelos, rituales y discursos de la formación docente, este fenómeno vivido por los profesores remite a un encuentro entre sus disposiciones personales y las orientaciones del ser docente transmitidas por parte de la escuela Normal, los significados compartidos son, "enamorarse de la profesión" como una forma de cambio personal porque se dejó de ser estudiante y se adoptó la responsabilidad de educar niños, "el apóstol de la educación", cuya característica radica en un crecimiento personal que consiste en atender el llamado de los "otros", "el agente que cambia al mundo" en el que se entiende que se es portador una conocimiento que sirve para formar niños y para construir sociedades más avanzadas, o "la rebeldía" cuya función radica en una lucha para salir de la pobreza así como una forma de protesta para buscar la justicia social. Cabe aclarar que este encuentro sucede en temporalidades distintas, es decir, que se formaron en momentos y condiciones diferentes pero los cuatro casos coinciden en que se prepararon para desempeñarse en la práctica bajo un enfoque académico porque diseñaban sus clases para un alumno promedio.

La tercera categoría denominada, "la configuración del maestro responsable", en la que se hace alusión al conocimiento práctico relacionado con los recursos biográficos adquiridos para actuar con cierto profesionalismo en los diferentes puestos que se desempeñan, estas prácticas dan cuenta de una formación académica como principal referente porque se preparaban para conocer teóricamente la función, así como para discursarla pero carecían de los elementos para llevarla a la práctica, en esta parte también se deja ver las cualidades que le atribuyen a su trabajo y la forma de relacionarse con los diferentes contextos y sus demandas sociales, es de resaltar su apego a la lógica oficialista y la promoción de la política educativa en turno.

La escritura de los relatos

La siguiente tarea era ya ir preparando los relatos de cada uno de los informantes para esta parte, los biogramas se convirtieron en un texto, en este caso se empezó con el informante que más llamó la atención y que fue el profesor Benito, lo impactante del relato ocasionó algunos problemas pues trabajar los orígenes

sociales de una persona con una condición indígena afectó de manera significativa el análisis, entonces, se leyó el libro de México profundo para entender acerca de las condiciones de vida de estos grupos y comprender en este sentido quien era Benito durante la infancia, fue entonces que se vislumbró que los relatos iniciarían desde los orígenes sociales y familiares.

Una vez que se había realizado un análisis del primer caso, el siguiente propósito era escribir los relatos de los otros tres profesores, si bien, en el primero se muestra una experiencia formativa como proceso de cambio y de transformación pues superó una condición de pobreza y logró una formación profesional académica, el siguiente caso sería una situación contrastante pues se trataría de una trayectoria caracterizada por vivir en la comodidad de las relaciones sociales, y los últimos dos casos serían aquellos que dan muestra de una formación profesional que supera lo académico.

La escritura de los relatos representó una ardua labor debido a que corrían dos lógicas distintas con respecto a las trayectorias, por un lado, estaban la fechas, tareas realizadas, nuevos destinos o ascensos de carácter laboral, mismos que representaban gran estima para los profesores y, por otro lado, los significados apropiados en torno a estos trayectos construidos. El primer intento de relato que se escribió conjugaba ambos, el análisis vertical y horizontal, lo que ocasionó un trabajo extenso y sin un orden lógico en donde aparecían fechas, ascensos y valoraciones de los profesores, lo que parecía algo caótico, situación que ocasionó que el propósito de la investigación se alterara.

Esta problemática de escritura tuvo su origen en la relación con el método biográfico y lo seductor de las obras que se leían, porque las experiencias de vida que se analizaban como los hijos de Sánchez, la miseria del mundo, voces en contexto de los españoles o la dictadura argentina y chilena, estaban inscritas en escenarios sociales donde sucedían guerras, dictaduras, en gobiernos fascistas o en crisis económicas que arruinaban sociedades, esto hizo suponer que la relevancia de un estudio biográfico consistía en recuperar la voz de los sujetos silenciados y darle una estética a los relatos.

En el caso de nuestro contexto, los maestros como trabajadores al servicio del Estado representan un sector que estaba siendo muy golpeado por éste. El sindicato de maestros, como una agrupación corporativa que ejerce un control en cuanto al otorgamientos de plazas, de los nombramientos de directores y supervisores y, sobre todo, en ofrecer la posibilidad de un desarrollo profesional a sus agremiados, así como un actor clave en la mejora de las condiciones de trabajo, parecía alejarse de sus agremiados. Todo esto es silenciado y que debería ser tratado en una investigación relacionada con lo biográfico, además de que los maestros son los olvidados de la política educativa, en cuanto a la formación profesional, lo que hizo pensar que únicamente con poner por escrito la trayectoria social tendría un valor investigativo.

En este sentido, los primeros intentos de relatos daban gran importancia al análisis vertical porque se seguía una lógica de encadenar las fechas y desplazamientos que los profesores habían narrado y, por tanto, se minimizaba el análisis horizontal, sin embargo, el salto de calidad en la escritura se logró cuando se comprendió que la interpretación de esas experiencias permitiría ampliar el conocimiento con respecto a la formación profesional o develar significados ocultos con respecto a estos procesos.

La presentación del trabajo por escrito, constaría de tres apartados que comprenden los capítulos de la tesis. El primero de ellos consiste en dar conocer quiénes son los profesores y las valoraciones que dan con respecto a su trayectoria profesional entendida como un conjunto de acontecimientos articulados, el segundo y más extenso constaría de un análisis horizontal en el que el trabajo de interpretación tomaría más fuerza pues se tendría que recuperar los significados que dan cuenta de la cultura docente o del mundo socio- histórico que da sentido a la experiencia de los profesores, en este sentido, se presentan los cuatro relatos y cada uno compone un capítulo del documento. Y finalmente, un tercer apartado que consiste en hacer un análisis comparativo, retomando a Bertaux (1976: 103) éste consiste en destacar las *"recurrencias de las mismas situaciones, lógicas de acción similares, y descubrir, a través de sus efectos, un mismo mecanismo social o un mismo proceso"*, para este siguiente paso se utilizó otro instrumento de investigación que consistió en varias

fichas de análisis temáticos, entonces, a través de algunos ejes temáticos como la formación inicial, incorporación a la docencia, desarrollo profesional, Reforma Educativa 2013; fue así como hizo el análisis de los cuatro casos e iba emitiendo algunas reflexiones en torno a cada tema para que al final se unieran en una síntesis y de esta manera dieran cuerpo a la tesis que se sostiene en este trabajo.

El texto cierra con las reflexiones finales y las formas de comprender los acontecimientos familiares, escolares, profesionales y personales, que desde distintos ángulos y de acuerdo a las condiciones particulares de cada sujeto se configuran experiencias-biográficas formativas incomparables. Todo esto desde la perspectiva de Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 265) quienes proponen que a partir de *"la subjetividad de los casos estudiados, mezclados de modo que se complementen mutuamente, permitan obtener una visión más amplia del objeto de estudio"*, en este sentido, se ofrece un informe que pone de relieve la formación profesional y de los modos en que ésta se configura.

Con lo trabajado en este apartado, se llega a la reflexión de que recuperar la formación profesional de los docentes en situaciones concretas puede ser un instrumento que aporte elementos para trazar ejes estratégicos y criterios técnicos para revisar, renovar, impulsar, continuar y ensayar experiencias de desarrollo profesional acordes con las situaciones educativas y sociales concretas que los docentes viven en las escuelas y acercarse de una manera más objetiva a los modos en que los docentes superan un enfoque técnico- académico que se tiene de la docencia. En relación con esto la tesis que sostiene esta investigación es la siguiente:

La experiencia que los sujetos viven en la familia es crucial para construir significados, apropiarse de valores y configurar un proyecto de vida en el que se visualiza una dinámica relacional con la docencia que puede detonar en que ésta se asuma como un modo de vida o bien tomar distancia con respecto a su ejercicio y verla como una actividad técnica, bajo esta lógica, los docentes imprimen un sello particular al ejercicio de la profesión que se objetiva con preferencias valorativas de carácter personal en donde se destaca el compromiso y la responsabilidad como formas de ser.

La articulación con respecto a la profesión y lo personal prevalece en los cuatro casos porque las experiencias de inserción profesional dan cuenta de que los profesores se adscriben a escenarios institucionales en los que sobresale la transmisión de un modelo de docencia centrado en el control de la disciplina, el dominio disciplinar del contenido y la planificación didáctica como principal herramienta de trabajo, para desarrollar tales tareas se vive un proceso de cambio en que los sujetos manifiestan hacerse convertido en profesores.

El modelo de formación académica es el principal referente como capital profesional en los cuatro docentes, esto sucede porque el desarrollo de la profesión se encuentra en el abandono como tarea colectiva porque son las adscripciones políticas o relaciones sociales que se tengan en el mundo de la docencia lo que garantiza mejorar las condiciones personales, laborales y económicas, al carecer de una preocupación colectiva por la formación profesional se pone en juego las rutinas burocráticas.

Sin embargo, el cambio de rumbo, así como los incidentes críticos permiten mirar el lado humano del cambio social a través de configurarse como sujetos del discurso de la formación, esto aunado con la conquista de un proyecto de vida y que una vez que se tiene la sensación de haberlo objetivado, los cuatro profesores ahora se preocupan por construir relaciones de formador-formando en sus ámbitos de trabajo, es decir, preocuparse por el cultivo de prácticas y seguir la ruta de un camino evolutivo como una forma de vida.

CAPÍTULO II

A) DORA: LA FIGURA DEL PROFESIONAL CONSTITUIDA A PARTIR DEL COMPROMISO POR SU PROPIA FORMACIÓN

En este apartado, se pone de relieve el proceso vivido por parte de esta profesora relacionado con la construcción de su experiencia profesional, entendida como una configuración de valores, aspiraciones, posiciones, relaciones, saberes, tiempos, escenarios institucionales que conforman las condiciones de posibilidad de una postura personal frente a políticas neoliberales y mandatos institucionales que reducen el papel del profesor a un recurso, retomando a Ramírez (2015, p. 10) quien específicamente habla de la formación profesional como *"una compleja red de saberes, conocimientos y posiciones subjetivas que construyen y conforman un sentido a la vida de un profesionista"*, trazo que surge a partir de la elaboración de un proyecto personal mismo que nace en la vida familiar y se va modificando a partir de las distintas experiencias que esta profesora vive a lo largo de su trayectoria social.

1.- Trayectoria social de Dora: "yo como además de maestra pues soy esposa, soy mamá, soy ama de casa" [EPD1:3]

A continuación, se presenta la trayectoria de Dora una profesora joven con pocos años de servicio quien se ha enfrentado a los momentos más duros y difíciles en cuestión del magisterio, pues el contexto neoliberal en el que le toca ejercer la docencia vislumbra muchas dificultades para configurar un desarrollo profesional, sin embargo, sus decisiones y preferencias valorativas de carácter personal la llevan a la construcción de una trayectoria docente exitosa, misma que se muestra en el siguiente apartado

Actualmente la profesora Dora tiene treinta y cuatro años de edad es casada y mamá de un niño de siete años, al igual que su madre se dedica a las labores del hogar y que combina con su profesión de docente, en su relato de vida refiere que cuenta con 11 años de servicio como profesora frente a grupo y manifiesta la importancia que tiene para ella la familia, según Mínguez (2014, p.1) sí se vive una relación de hospitalidad, *"la vida familiar es un espacio privilegiado para el aprendizaje de valores que se experimenta como cuidado responsable del otro"*, particularmente ella refiere que en esta institución construyeron una atmosfera moral en la que ella interiorizó el valor de la

responsabilidad, a partir de vivir la experiencia de ser la hija mayor, como se destaca en la entrevista: "[...] desde que tengo uso de razón me fui adjudicando un papel o un rol que aunque no me correspondía que aunque nadie me lo dijo, yo solita lo fui adoptando que fue el de la mamá y adoptar esa crianza de mis hermanas, pues yo me sentía con esa responsabilidad de cuidarlas" [EPD1:3], por tanto, el ambiente que respiró y sobre todo las interacciones personales que estableció con sus padres y hermanas, le permitieron vivir una dinámica de valores personalizados y democráticos, mismos que detonaron un proceso de construcción personal que la hicieron mirarse como la hija mayor con responsabilidades y compromisos, esta condición fue decisiva para orientar su comportamiento y su manera de desenvolverse en la sociedad.

En su narrativa tiene muy presente el año en que nació, comenta que fue en 1982 en la ciudad de Pachuca de Soto capital del estado de Hidalgo, en el seno de un matrimonio de profesionistas que tenían como proyecto de vida "colocar a sus cuatro hijas en trayectorias sociales deseables", este plan se volvía complicado porque el origen de ambos padres eran humildes y contaban con escasos recursos, al respecto de esto ella cuenta que, *"la infancia de mi papá fue muy humilde y cuando él tuvo oportunidad de darnos otro tipo de, de, actividades que pues consideraba de lujo, este, nos lo daba"* [EPD1:6], de manera que según ella, su padre siempre apostó por su educación, esta situación obligó a sus padres a trabajar; el padre como empleado de gobierno y la madre como secretaria de una escuela particular. En su papel de hija mayor recuerda que se obligaba a ser un ejemplo para sus hermanas, lo que le significó vivir una relación permanente con el cumplimiento de normas y buen comportamiento.

También refiere que a la edad de cinco años iniciaría un proceso educativo en el nivel de educación preescolar, mismo que se extendería hasta terminar un posgrado en educación. Un año más tarde ingresó a la educación primaria en el año de 1988, en donde resalta lo complicado que fue vivir en una institución en donde lo que importaba era seguir la lógica de acciones programadas, manifestar los comportamientos esperados y la aplicación de normas a todos por igual sin importar la condición personal, esta experiencia comenta que la vivió de la siguiente manera, *"sabíamos cuál era nuestro papel en la escuela y, que era según nosotras era el de esforzarnos, el de*

cumplir con nuestra obligación, con nuestras responsabilidades de hacer tareas" [EPD1:2], lo importante para ella era interiorizar el discurso de un marco normativo en el que desempeñara de manera convencional su rol como estudiante, pero también refiere que pesar de estas condiciones logró construir una experiencia educativa porque pudo relacionarse con la organización escolar a través de la competencia y selección de los estudiantes, figurando siempre por su disposición e interés por aprender los conocimientos formales pero con la sensación de encontrarse en desventaja por la ausencia permanente de sus padres debido a la vida laboral que llevaban, tal y como lo manifiesta en la entrevista, *"yo recuerdo y me considero que tenía buen razonamiento, este, me portaba bien, la verdad, no sé, no sé, por qué de mis calificaciones; mis papás nunca fueron a preguntar sobre nuestro desempeño"*[EPD1:5], de acuerdo con su narrativa, ella sentía que había una lógica de inequidad en esta escuela porque las condiciones de cada alumno eran distintas y por tanto, ella sintió una falta de reconocimiento al esfuerzo personal que hacía.

Por otro lado, la ausencia de sus padres tenía recompensas porque ella recuerda que un ascenso en el trabajo de su papá les permitiría vivir un momento de buena racha económica y ella en lo personal recuerda lo siguiente, *"pasé a la secundaria en 1994, estuve en la Cervantes un año que era una escuela particular porque en ese entonces mi papá tenía un buen puesto en Gobierno, entonces, pues empezaba a llevarnos al teatro, a darnos como que otras opciones de aprender"* [EPD1:5], según su experiencia este momento parecía próspero y le significaba la posibilidad de incrementar su aprendizaje porque complementaba su educación con otras actividades y fortalecía el proyecto que sus padres tenían para sus hijas.

Sin embargo, un año después le tocaría de vivir uno de los momentos más difíciles del país, en su memoria siguen presentes los efectos que tuvo la crisis económica de 1994 y el cambio radical que significó para sus condiciones de vida familiares, esto debido a un panorama oscuro que se vivía en la burocracia del estado de Hidalgo porque según el testimonio de esta profesora refiere que, *"vino una crisis en mi familia económicamente hablando, este, mi papá se quedó desempleado, entonces, no encontraba en donde colocarse, todo funcionaba desde aquel entonces que recuerdo con palancas y no logró"*

colocarse" [EPD1:9], ella comenta que ante la ausencia de recursos relacionales en el gobierno del estado o la falta de compadrazgos, fue la razón principal por la cual quedaba excluido. La condición de desempleo de su papá los enfrascó en una dinámica de cuidar los pocos recursos económicos con los que contaban, por lo que se vieron obligados a regresar a sus hijas a la escuela pública y ella en lo personal ya no pudo continuar en el colegio particular.

Ella cuenta que el ejemplo de responsabilidad por parte de sus padres estarían muy presentes en su trayectoria social porque siempre le mostraron la manera de salir adelante, en este caso nuevamente su padre como pilar de la familia, se tuvo que auto/emplear, al respecto comenta lo siguiente, *"él se dedicó junto con mi tío a impermeabilizar escuelas, si, si fue difícil económicamente hablando pero pues como familia creo yo que recuerde no nos afectó, seguíamos unidos, seguíamos todos juntos"* [EPD1:9], a pesar de las carencias económicas que enfrentó en su etapa de adolescencia esta crisis le significaría fortalecer la unión familiar y continuar con el proyecto de colocarse en una zona de estatus social. En su regreso a la escuela pública seguiría manifestándose como una estudiante capaz y comprometida con su educación por lo que el cambio de escuelas no afectó en lo más mínimo su rendimiento académico, sin embargo, se hizo más reflexiva porque pudo darse cuenta de las diferencias en cuestión educativa entre una institución y otra.

En su relato también refiere el modo en que la afectó el control que su familia quería imponer a su proceso de crecimiento y desarrollo porque la mayor parte de su juventud la instalaban en diferentes instituciones, al respecto argumenta que, *"en ese tiempo a mí me gustaba mucho seguir aprendiendo, entonces, yo me iba con los scouts los sábados, entonces, me metí a la iglesia mucho, todos los domingos en ese entonces mi familia, mis papás y mis hermanas nos metimos de lleno a la iglesia"* [EPD1:11], de acuerdo con su experiencia, todo esto era con el propósito de seguir fomentando los valores morales y su participación comprometida con la sociedad.

Sin embargo, ella cuenta que a la edad de quince años, periodo en el que se matriculó en la prepa I de su ciudad de residencia, se enfrentó a un periodo de cambios y rupturas

en su comportamiento, así como su forma de pensar porque ella refiere, que sufrió ante nuevos ambientes y toma de decisiones para las cuales manifiesta que no estaba preparada, por ejemplo recuerda que, *"juntábamos dinero y nos íbamos una vez a la semana a tomar, era en las mañanas, a las siete de la mañana ya estábamos tomando cerveza, entonces, sí, mi cambio de actitud fue muy drástico"* [EPD1:12], a pesar de que se hacía una persona más independiente y comenzaba a distanciarse de sus padres, se enfrentó a la presión de su grupo de amigos para ser aceptada, esta situación también se articulaba con las dificultades para emplear su tiempo libre porque según su narrativa ingerían alcohol cuando no tenían clases, afortunadamente para ella su madre se da cuenta y avisó a su padre de esta situación.

Este problema personal le significaría un reencuentro con su familia porque según su relato intervinieron para reorientar su trayectoria social y se ocuparon de mantenerla ocupada en otras actividades de orden académico porque la mandaron a estudiar idiomas y una vez superado este "mal paso" continuaría su proceso de formación como ella lo refiere, *"[...]tengo mucha facilidad para aprender idiomas, también hablo un poquito de francés, en la prepa también estudie francés, y este, yo estudié porque me gustaba, no, no porque dijera yo voy a trabajar de esto"* [EPD1:23], de esta manera, continuaría biografiando sus aprendizajes y siguiendo la recomendaciones de su familia.

Continuando con su relato, otro de los eventos más importantes de su trayectoria social fue cuando ingresó en el año 2000 al CREN "Benito Juárez" para cursar la Licenciatura en Educación Primaria, porque se puede mirar que este acontecimiento implicó un encuentro entre su proyecto personal y las características de una profesión que le permitían tener una estabilidad laboral y económica, además, este proceso de formación dejaría de ser una responsabilidad y ya no se sentiría comprometida en terminar este trayecto, ahora se permitiría vivir el papel de profesora en formación, mismo que iniciaría como un encuentro entre lo personal y lo profesional como se puede mirar en la siguiente parte de su narrativa, *"yo vi trabajar a una maestra en la escuela Fuentes y Bravo, este, en un grupo de segundo, este, me enamoré de la profesión, y dije, no, definitivamente aquí es mi lugar, nada más de observar, dije esto es lo que quiero hacer"* [EPD1:18], una vez que tuvo los primeros contactos con la docencia comprendió

que esta labor era una forma de vida que se acompañaba con un proyecto de aprendizaje permanente, también refiere que su formación profesional fue una etapa intensa de aprendizajes porque adquirió conocimientos de orden académico, didácticos y pedagógicos mismos que le se sumaron a su experiencia formativa y la hicieron creer que con un sentido profesional los procesos de aprendizaje de sus alumnos mejorarían, además, manifiesta que aprendió lo importante que era conocer los contextos sociales donde se enseña y siempre tener en cuenta las características de los alumnos porque según su narrativa practicó en contextos urbanos y rurales así como fuera del país para trabajar con niños migrantes y siempre preocupada porque sus alumnos aprendieran, de manera que a sus veintitrés años terminaría sus estudios y obtendría el título de Licenciada en educación.

En sus recuerdos, sigue teniendo muy presente el desamparo institucional en el que se encontraba como egresada del CREN porque estaba en una condición de invisibilidad laboral, consecuencia de un movimiento de precarización del trabajo docente que se venía gestando desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que tenía como principal intención "el abandono paulatino del compromiso de otorgar plazas base a los egresados de las Normales y sustituirlas por contratos temporales". Para el año 2003 en que había terminado sus estudios de licenciatura, la flexibilidad laboral en la docencia ya era toda una realidad en el estado de Hidalgo por lo que se le figuraba un panorama complicado para obtener un contrato como profesora de primaria en el servicio público porque según su testimonio cuenta que, *"cuando yo salgo de la Normal yo decidí irme, y a lo mejor tengo más oportunidad de entrar porque aquí estaba muy difícil de entrar a trabajar, este, conseguir una plaza, ¿no?, de SEPH"* [EPD1:26], también cuenta que en aquel tiempo se tenía que meter una solicitud de empleo en el Sindicato de profesores pero desde su punto de vista era un proceso viciado y caracterizado por el favoritismo.

Ella cuenta que al sentirse desempleada tomó la decisión de desplazarse al estado de Aguascalientes en donde también se encontraría con procesos viciados para encontrar empleo en el servicio público por lo que tomó la opción de contratarse como profesora de primaria pero en una escuela de carácter privado. Una vez que vivió la experiencia de

ejercer su profesión en el sector privado se dio cuenta de la explotación laboral y de las injusticias de las que eran víctimas, dicho en sus palabras, "*[...]me di cuenta que los dueños de la escuela abusaban mucho en cuanto horarios, en cuanto al sueldo, no correspondía a todo el trabajo que hacíamos con el sueldo que recibíamos*" [EPD1:26], esta situación le significó una falta de responsabilidad institucional, misma que contrastaban con sus aspiraciones personales y familiares, de manera que decidió renunciar.

Retomando su narrativa para el año 2005 regresaría a su estado natal a buscar una plaza como profesora de primaria en la SEP-H para dicho propósito era necesario vincularse a un esquema patrimonialista de inserción laboral por lo que estratégicamente tuvo que acercarse al sindicato de profesores, al respecto comenta que, "*[...] fui a ver a un tío que era supervisor y pues le pedí ayuda, yo tenía mucha pena, me acuerdo pero dije creo que no hay de otra, aquí todo es con palanca, y pues ya fui a pedirle que me apoyara a conseguir un contrato y si al otro día fuimos a SEPH*" [EPD1:29], por recomendaciones directamente del SNTE obtuvo un contrato temporal por tres meses, periodo en el que demostró su filiación política con este organismo y gracias a su buen tacto para manejar un grupo de primer grado, aunado a la confianza que recibió de los padres de familia, ella cuenta que logró recontractarse por otros seis meses, al mismo tiempo reafirmaría su militancia sindical.

De acuerdo con su entrevista, en el año 2006 conseguiría su plaza base y a la edad de veinticuatro años ya había concretado el proyecto trazado por su familia que consistía en colocarse en un "buen puesto de trabajo" o mejor dicho en una "trayectoria profesional protegida" misma que le garantizaría un esquema de trabajo estable y con un ingreso económico fijo, condición que le hacía ver "*un horizonte relativamente extenso, planear el futuro y no tener la incertidumbre de lo que deparará el retiro laboral*", lo que le significó la responsabilidad personal de buscar su desarrollo como profesora de primaria.

Esta nueva experiencia laboral, la viviría en un contexto rural como responsable de una escuela unitaria, de acuerdo con su experiencia este acontecimiento fue muy gratificante, dicho en sus palabras, "*[...]se me hizo mi sueño de ser maestra rural y me*

mandaron a una comunidad a la escuela "Lázaro Cárdenas del Río", en San José Vista Hermosa, ya con mi base, pues ahora sí a poner en práctica todo lo que había leído del maestro rural" [EPD1:29], acontecimiento que le significó ponerse la investidura de autoridad en la comunidad y orientar su práctica educativa bajo la figura de un "apóstol de la educación" en donde nuevamente viviría un encuentro entre sus aspiraciones personales y profesionales comprometiéndose por mejorar el servicio escolar, tomando el programa de arraigo comunitario y con la responsabilidad de perfeccionar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, que según ella logró a través de planificar su clases, dominar los planes y programas de estudios y conocer la condición del contexto y las características de sus alumnos. También comenta que sólo permaneció dos años trabajando en esta institución porque ahora estaría buscando una estabilidad personal y familiar, posteriormente en el año 2008 y gracias a que formaba parte de la delegación sindical logró cambiarse de centro de trabajo, de manera que ahora se encontraría trabajando en una comunidad muy cercana a su lugar de residencia.

Una vez que alcanzó una estabilidad personal y laboral porque regresó a vivir con su familia y teniendo una plaza base, decidió que ahora tendría que ocuparse de su formación profesional porque quería continuar con un proyecto personal que se había trazado durante sus estudios de licenciatura en el que quería trabajar para la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, fue esta aspiración la que la impulsó a matricularse en la UPN-H para obtener el grado de maestra en educación y de acuerdo con su experiencia "estar preparada para ascender en el ramo educativo", una vez que fue aceptada por la Universidad se vio en la necesidad de pedir un permiso para dedicarse a estudiar, en este periodo fue de cambios porque ella refiere que, *"ya veías desde otro ángulo lo que estabas haciendo, y entonces, me costó mucho trabajo, volver a incorporarme desde mi círculo de compañeros, mi equipo de trabajo, hasta dentro de grupo, hubo mucho cambio en mí actuar, como docente desde el sentido de lo que estaba pidiendo a mis niños" [EPD1:42],* este proceso, le significó otro encuentro con su profesión porque se hizo más reflexiva y le daría herramientas para intervenir como docente priorizando el aprendizaje de sus alumnos, situación que según ella sufrió un cambio desarrollo profesional.

Continuando con su narrativa para el año 2012 que fue cuando terminó sus estudios de maestría se reincorporaría al servicio educativo con una reforma curricular en marcha que articulaba los tres niveles de educación básica a través de un enfoque pedagógico por competencias, en este momento de cambios educativos refiere que, *"Pues estaba algo angustiada porque decía Dios mío no sé, no tengo idea de cómo se trabaja esto, si, entonces, me puse a leer a investigar y cuando me di cuenta, cuando regresé con mi grupo me di cuenta que era la misma finalidad"* [EPD1:42], al no recibir ninguna capacitación o acompañamiento tanto externo como en su escuela porque refiere que no había trabajo de colegiado, esta condición le significó construir su propio estilo docente en el que daría continuidad a su experiencia formativa en el ámbito de la enseñanza.

También refiere que una vez que había mejorado su formación profesional, continuó con su proyecto personal de mejorar sus ingresos a través de evaluar su desempeño como docente frente a grupo para seguir ascendiendo en el escalafón horizontal de Carrera Magisterial, logrando obtener la categoría "B" en tan solo siete años de servicio, lo cual habla de su compromiso por mejorar en lo económico.

En el año 2015 viviría un desencuentro con la profesión porque hasta sus diez años de servicio su carrera iba en ascenso, ella recuerda que su proyecto familiar y personal de tener un trabajo estable se vio arruinado a causa de la Reforma Educativa (2013) que imponía una evaluación al desempeño docente con la condición de aprobar para permanecer en el cargo, esta posibilidad de ser removida en su puesto de trabajo lo vivió de la siguiente manera, *"[...]cuando yo me enteré que iba a ser evaluada y que tenía cuatro oportunidades sino me cambian de función, pues si fue un golpe duro, nos cayó mal la noticia, pues este sentimiento de angustia de qué voy a hacer si no soy idóneo, si no soy lo que me piden"* [EPD1:43], entonces, lo que había construido profesionalmente y gracias a su militancia sindical se veía desmoronado e ingresaba en una etapa de incertidumbre, también argumenta que al no tomar en cuenta sus resultados en el logro educativo de sus alumnos y sus credenciales académicas porque gracias a ellas se había promovido en carrera magisterial era una forma de violentar su trayectoria pedagógica, por ello siempre se manifestó en contra de la "Ley del Servicio Profesional Docente" por ser arbitraria y desconocer los méritos profesionales de cada profesor.

Finalmente la evaluación al desempeño docente no le era desconocida sólo que ahora afectaba la permanencia en el puesto de trabajo, sin embargo, según su testimonio ella advirtió en este proceso la oportunidad de acceder a otro tipo de incentivos salariales, de manera que afrontó este proceso con la responsabilidad que le caracteriza y obtuvo un alto puntaje con categoría de sobresaliente motivo por el cual accedió al incremento salarial que la SEP prometió a sus trabajadores pero se sintió defraudada por el sistema porque el incremento que recibió no correspondía al 35% establecido por la ley. Actualmente sigue laborando como docente frente a grupo sin expectativas de promoverse en otro puesto laboral porque tiene como prioridad su papel de madre.

En la experiencia de la profesora Dora se puede advertir las condiciones de precariedad en torno a su cuestión laboral, lo complicado de ingresar al sistema educativo y como el mismo sistema vuelve más vulnerable la condición docente, también queda en evidencia la falta de cuidado hacia la profesión de manera colectiva por la proliferación de un sentido competitivo e individualista en el que cada profesor solo se preocupa por sí y por mejorar sus condiciones laborales, es de destacar la dimensión moral en su formación porque presenta valores como el compromiso y la entrega en su trabajo para hacerse de recursos de orden profesional que le permitan brindar un buen servicio educativo.

2.- Un estilo personal interiorizando las pautas de comportamiento en los escenarios institucionales

Referirse al proceso de construcción de la experiencia formativa de la profesora Dora, delega la tarea de no perder de vista las situaciones y acontecimientos vividos a lo largo de un recorrido biográfico en los que ella fue elaborando de forma singular una serie de recursos y referentes de carácter experiencial, de acuerdo con Delory (2014), éstos refieren a un proceso de metabolización de la experiencia vivida en experiencia adquirida que se caracteriza por la configuración de un sistema de interpretación que da cuenta de la capacidad de categorizar e integrar lo que percibimos y lo que nos ocurre; de acoger y de reconocer la experiencia familiar, la nueva y la extraña, en este sentido, lo que se presenta en este apartado es un acercamiento a un código personal que ha permitido la apropiación de un saber acumulado de experiencia.

En este sentido, la aproximación a su experiencia formativa permitió en primera instancia explorar la esfera personal de esta profesora que tiene sus raíces en el proceso de socialización primaria, para Berger y Luckman (2001, p. 163) este da cuenta de *"la internalización que constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprensión del mundo en cuanto realidad significativa y social"*, por tanto, el sujeto asume de manera original un mundo creado por los otros, es precisamente esta originalidad lo que me lleva a indagar la cuestión subjetiva de Dora porque a través de ella se tiene la obligación de dar cuenta de cómo ella vincula las situaciones y acontecimientos vividos con su historia personal en la que se va apropiando y a la vez que recrea una serie de significados que la convierten en miembro de la sociedad.

Se considera que la experiencia de esta profesora tiene sus raíces en la situación social y económica en la que se encontraba la familia de su padre durante su juventud porque se advierte la configuración de un proyecto de vida para superar las condiciones de pobreza, ella tiene muy presente el papel que jugó su abuela para orientar la trayectoria social de su padre, en esta experiencia transmitida ella va configurando un significado de la responsabilidad a través del valor del cuidado responsable de otro, al respecto de estos recuerdos ella comparte lo siguiente:

Él venía de una familia muy humilde, él es de Atotonilco, mi abuelita, su mamá... fue maestra rural pero, este, mi abuelo cuando ellos se juntaron ya no la dejó trabajar, tuvo once hijos mi abuelita, entonces, pues si vivieron en situación precaria, este mi abuelita los apoyó mucho para que pudieran estudiar, ocho de sus hijos fueron quienes lograron terminar una carrera, entonces, pues la infancia de mi papá fue muy humilde y cuando él tuvo oportunidad de darnos otro tipo de, de, actividades que pues consideraba de lujo, este, nos lo daba, ¿no?, lo hacía, nos procuraba [EPS1:6].

En este sentido, ella reflexiona que desde generaciones atrás se fundaron los valores que estructuraron el curso de su vida familiar, en cuyas relaciones se configuró un significado de alianza cuyo propósito principal era mejorar la condición social, de acuerdo con Bertaux (1989, p.11) *"la influencia de las madres en los hijos resulta crucial no solo para formar la personalidad y de ahí sus metas en la vida, sino también para las consecuencias actuales de su propio comportamiento en su itinerario social"*, para ella los procesos de cambio comienza a partir de la construcción de un clima moral de

apoyo, en este caso promovido por su abuela cuya característica principal era la atención hacía los hijos, estos referentes de alguna manera le significaron sentirse en la situación de estar «constreñida a actuar» en relación con los otros, en este sentido, ella cuenta lo importante que es el clima moral para su familia:

En general, éramos una familia convencional por así decirlo, mi papá su rol de proveedor, eh, cuidador de su familia y mi mamá ama de casa, o sea, a parte de su trabajo, y, pues siempre al pendiente de nosotras [EPS1:8].

En relación a esto, ella cuenta que su proceso de socialización tuvo sentido a partir de la relación que estableció con sus padres, en donde refiere que vivió la transmisión de modelos de conducta basados principalmente en el valor de la responsabilidad, simbolizados por el esmero puesto en su cuidado y en el cumplimiento de sus respectivos trabajos, en este sentido, refiere que se apropió de manera significativa de esta forma de conducirse con los otros, porque se describe a sí misma como polifacética:

yo como además de maestra pues soy esposa, soy mamá, soy ama de casa, entonces, los fines de semana los dedico a estar en casa a poner en orden tu casa, a cumplir mis actividades como esposa, como mamá [EPS1:46].

En este momento, esta profesora manifiesta que la influencia que tuvo su medio socio-familiar todavía sigue presente hoy en su papel de madre porque encumbró sus aspiraciones en la construcción de una familia convencional que tenga como prioridad el cuidado responsable de su hijo, además de que en sus preferencias valorativas se encuentra la vida familiar sin dejar de ser responsable en lo profesional. En este sentido, revelar el proceso formativo que la llevó a esa sensación de realización personal es lo que se muestra a continuación.

a) La experiencia familiar como interiorización del valor de la responsabilidad

La experiencia familiar que comparte la profesora Dora da cuenta de la particularidad en que su familia se va integrando a una clase social media, en este sentido, se advierte la forma en que fue interiorizando los valores, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que caracterizan este grupo social; de la Calle y Rubio (2010, p. 10) advierten los factores que identifican su pertenencia argumentando que:

Quienes la conforman tienen ingresos suficientes para vivir en el entorno urbano y desean mejorar su posición de manera sistemática, por ello la búsqueda de

mejores escuelas es una clara muestra de los valores que animan a este grupo, además, de la búsqueda de medios de superación para la movilidad social; así como tener un empleo esencialmente en el sector servicios e interés por el cine, la cultura y otras manifestaciones artísticas como entretenimiento.

Bajo este escenario, ella cuenta que sus padres eran profesionistas y que estaban empleados en el sector de los servicios, estas condiciones instalaron a su familia en un proyecto de movilidad social, particularmente, a lo largo de su trayectoria muestra un interés por hacerse de los medios que la consoliden en esta categoría social y con ello mejorar sus condiciones de vida, en este proceso lo que para ella tiene sentido era el puesto de trabajo de su padre, al respecto comenta lo siguiente:

Mi papá tenía un buen puesto en Gobierno, entonces, pues empezaba a llevarnos al teatro, a darnos como que otras opciones de aprender que antes tal vez no tuvimos al alcance, ni él, ni nosotros [EPS1:5].

De acuerdo con su narrativa, la relación con su padre fue determinante para ir orientando su trayectoria social porque según cuenta, se iba implicando en un proyecto generacional de vida, cuyo principal propósito era superar la pobreza e ir mejorando sistemáticamente a través de la búsqueda de ascensos laborales y como consecuencia el aumento en la capacidad de consumo, ella en lo particular comenzaría ampliando su campo de posibilidades ingresando a instituciones de carácter privado, en relación a esto su recuerdo es el siguiente:

Entonces, él nos metió a una escuela particular en primero de secundaria, este... durante ese año pues era un contexto muy diferente en cuanto... las actitudes de los compañeros, este, en cuanto a la situación económica, ahí iban chicos que venían de otras escuelas particulares y que vivían muy bien económicamente, pero yo veía mucha falta de interés hacia la escuela por parte de la mayoría de mis compañeritos de primero de secundaria [EPD1:6].

Ella refiere que esta nueva experiencia, reforzaba la relación de responsabilidad que fue configurando con sus padres en la que se comprometía a dar cuenta de sus acciones para responder a la demanda de realización personal que ellos le hacían, de acuerdo con Ortega y Mínguez (2003, p.18) la relación de responsabilidad o de dependencia se reconoce porque *"frente al otro se adquiere una responsabilidad de la que uno no se puede desprender, en la que se debe de dar cuenta de los actos que se realizan porque el otro siempre está presente como parte afectada por mi conducta"*, por tanto, también relata que siempre se mostró interesada por cumplir de manera comprometida con su rol

de estudiante, forma de comportamiento que aprendió desde muy pequeña, según lo deja ver en la entrevista:

Me acuerdo mucho que en vacaciones una de mis hermanas, eh, se fracturó su brazo derecho, entonces, como no nos llevaban a cursos de verano pues nos aburríamos en la casa, inventábamos juegos y ya cuando no teníamos otra alternativa agarrábamos nuestra libreta y nos poníamos a estudiar pero yo le decía, -hay que fea letra tienes, y la ponía a hacer planas (jajaja), yo tenía 8 años y la ponía a hacer planas pues con su manita izquierda para que practicara y cuando entrara a la escuela ya no tuviera la letra fea [EPD1:3].

Por tanto, ella fue estableciendo un modo de ser frente a los otros en el que se distingue la interiorización de las normas de comportamiento al interior de las instituciones y la importancia de la cuestión emocional como proceso subjetivo que facilita el aprendizaje social, en el que se destacan los contenidos del orden y la disciplina como significados definidos institucionalmente, mismos que se tradujeron en formas de comportamiento social definido para etapas posteriores.

La orientación de esta experiencia familiar basada en la responsabilidad, se pone a prueba cuando su padre es despedido y al mismo tiempo esto pudo haber impactado en su configuración subjetiva con respecto a sus disposiciones sobre ordenamiento político prevaleciente en las instituciones y ante los nuevos escenarios movilizar los recursos y referentes de los cuales como familia ya se habían apropiado en espacios como la iglesia, como los Boy scouts y otras instituciones en las cuales pudieron detonar otros.

Para 1994, año en que cursaba el primer grado de la educación secundaria en un colegio particular, ella recuerda que su padre sufrió un evento desafortunado que como familia los afectó económicamente sobretodo en su capacidad de consumo, consecuencia de un entorno económico adverso, al respecto cuenta que:

[...] viene la crisis económica del 94', entonces, mi papá tenía, como te decía tenía un buen puesto en gobierno y de repente de un día para otro me acuerdo perfectamente que esa noche fuimos por él, entré a su oficina y... lo vi agachado, no se me va a olvidar esa expresión y, su amigo que había ascendido a jefe... y él tenía la orden de despedir a mi papá, entonces, pues en ese momento así sin más, veintitrés años de haber trabajado en gobierno mi papá fue despedido, sí le dieron su liquidación pero pues de ahí ya vienen las preocupaciones, y pues la primera acción que se toma fue pasarnos a una escuela oficial [EPS1:8].

Según su experiencia este entorno socio-económico afectó de manera directa los niveles de vida de su familia. Personalmente ella refiere que interiorizó el significado de las relaciones clientelares que se dan los aparatos de gobierno, en correspondencia con Adler (2007, p.19) define este tipo de relaciones como asimétricas porque se dan en un marco de dependencia como consecuencia de la falta de recursos por la parte menos poderosa, cuya condición hace que se establezca un pacto de reciprocidad en la cual los beneficios para los subordinados se negocian a cambio de lealtad y poder, además, *"en estas relaciones los recursos que el patrón distribuye son empleo, protección, servicios públicos o padrinazgo burocrático, mientras que recibe de sus clientes trabajo y adhesión política"*, sin embargo, ella cuenta que ante la falta de un padrinazgo gubernamental les tocaría vivir un periodo de inestabilidad:

De ahí vino una crisis en mi familia económicamente hablando, este mi papá se quedó desempleado, entonces, no encontraba en donde colocarse, entonces, él se dedicó junto con mi tío a impermeabilizar escuelas, si, si fue difícil económicamente hablando, pero pues mi papá siempre buscó la forma de sacarnos adelante [EPS1:8].

De acuerdo con su experiencia, en este nuevo escenario familiar iban emergiendo otros valores que la colocaban en una posición de mayor compromiso con respecto a su comportamiento porque a pesar de las dificultades económicas, la confianza que depositaba en sus padres como guías de su adolescencia la hacían sentirse segura y a pesar de las condiciones adversas le siguieron demostrando su capacidad para construir otros espacios para su aprendizaje, al respecto recuerda que:

En ese tiempo a mí me gustaba mucho seguir aprendiendo, entonces, yo me iba con los scouts los sábados, entonces, este me metí a la iglesia mucho, todos los domingos en ese entonces mi familia, todos, mis papás y mis hermanas nos metimos de lleno a la iglesia, mis papás eran coordinadores de un grupo de matrimonios, te hablo de la religión católica, mi hermana fue coordinadora del grupo de adolescentes, este mi tercera hermana también estaba en el grupo, y yo iba a otro grupo también de la iglesia [EPS1:11].

Tras un periodo de inestabilidad económica, nuevamente sus padres se preocuparon por ofrecer a sus hijas ambientes en los que vivieran regularmente experiencias de valor, en cuyo referente principal ella destaca la solidaridad, para Ramírez (2011), esta se define como *"la colaboración mutua en las personas, como aquel sentimiento que mantiene a las personas unidas en todo momento, sobre todo cuando se viven experiencias difíciles"*, por tanto, la unión familiar se fue convirtiendo en una preferencia valoral de

carácter personal y por otro lado fue emergiendo una nueva forma de acceso a la instituciones en donde empezaban a posicionarse como figuras centrales, de manera que se fue haciendo de recursos para tener un mejor porvenir, en referencia a esto ella aprecia la importancia que tuvo la dirección que le dieron sus padres señalando que:

[,,] en el último año de la prepa, mi papá me inscribió a clases de inglés en la universidad en las tardes, entonces, no me certifiqué en el idioma pero si hice los niveles que piden para, para cumplir digamos con un 80% del idioma, entonces, pues yo siempre he sido muy creyente, soy católica y soy muy creyente de Dios, yo siempre atribuyo que todo se va acomodando y en ese momento yo estudié inglés porque me llama mucho la atención, tengo mucha facilidad para aprender idiomas, también hablo un poquito de francés, en la prepa también estudié francés, y este, yo estudié porque me gustaba [EPS1:23].

De acuerdo con su relato, la influencia de su familia a lo largo de su vida ha sido permanente porque refiere que las condiciones familiares le permitieron ir construyendo un proyecto de realización personal, mismo que estaba articulado con la adquisición de saberes y conocimiento necesarios para que su futuro fuera exitoso, en este sentido, ella refiere que actualmente forma una familia que también tiene sus propias preferencias de carácter valoral, dicho por ella misma:

Los fines de semana, por ejemplo, en los cursos para la evaluación tenía que llevarme a mi hijo a los cursos, y en una ocasión el hijo de otra maestra más grande lo golpeó, lo lastimó, entonces, ahí decidí que si bien iba para que me registraran una asistencia para que no me fuera a perjudicar más adelante que pudieran tomarlo en cuenta, este, ahí decidí ya no regresar a esos cursos y atender mejor a mi familia[EPS1:46].

Ella manifiesta que en las pautas interiorizadas y el cuidado de si, trató de equilibrar tanto lo familiar como lo profesional, pues su significado de ser una persona responsable la llevan a preocuparse por los distintos papeles que juega en su vida, en este sentido, se advierte que a lo largo de su trayectoria social se vio envuelta en un proceso complejo de construcción personal que la llevó a sentirse realizada por ejercer una profesión, tener una familia fincada en valores como principal forma de relación y con la responsabilidad de mantener el nivel de vida de clase media a la que pertenece desde niña, por estas razones la disciplina y el orden son dos cualidades que según ella la definen tanto en su rol como estudiante profesionalista y madre.

b) El cuidado responsable "del otro": una experiencia de transmisión de la familia para hacerse cargo de la propia formación

En el proceso de socialización primaria que vivió esta profesora entendido como el proceso de interiorización de normas y valores, mismos que se traducen en pautas de comportamiento en un determinado contexto, sobresalen la responsabilidad y la solidaridad porque ella aprendió a dar cuenta de sus acciones e implicarse en un proyecto de vida familiar, en este apartado se muestra como estas orientaciones se acompañan del valor del cuidado responsable del otro, situación que permite a la vez configurar una independencia como persona y hacerse cargo de la propia formación, este proceso de cambio comienza a partir de su reflexión sobre la superación personal y la mejora de las condiciones de vida se dan en un clima moral de apoyo y atención hacia los hijos, ella en lo particular recuerda sus modos de actuar frente a sus hermanas:

Definitivamente, yo creo que fue, que fue, eh, muy... como una pieza clave el ser la hija mayor, aunque éramos muy, nos llevamos muy poquito de edad, pues yo me sentía con esa responsabilidad de cuidarlas, mis papás trabajaban todo el día, entonces, estaban pues ausentes y yo era, la que las rescataba, la que las cuidaba y veía por ellas, desde bañarlas, cuidarlas, checar que comieran bien, ayudarles en las tareas [EPD1:2].

De esta manera, ser la hija mayor fue una condición que le permitió vivir una situación de un cierto desarrollo personal frente a la vulnerabilidad de sus hermanas porque hasta estas alturas de su vida comprendió que ella tenía como responsabilidad darle continuidad a un proyecto personal y familiar de superación, en este sentido, se advierte que percibió el significado formativo del acompañamiento por el tipo de relación que estableció con sus hermanas, cualidad que la caracteriza hoy por hoy. También refiere estos valores interiorizados en algunas ocasiones se pusieron a prueba durante su juventud, dicho en sus propias palabras:

Después en sexto semestre ya cuando íbamos de salida, las mamás de mis amigos y mi mamá se reunieron porque se dieron cuenta que estábamos tomando mucho, bueno que nos íbamos a tomar y se reunieron sin que nos diéramos cuenta y al otro día pues ya platicaron con nosotros y a mí me ayudó esa platica, me ayudó a ver que mi mamá estaba conmigo, estaba al pendiente, que se había preocupado, este, esa noche que mi mamá se reunió con las mamás, le platicó a mi papá y cuando yo entré a la recamara, mi papá estaba llorando, entonces, me destrozó mucho eso, y sí, de ahí ya dejé de tomar, o sea, a mí, si algo me mueve mucho son mis papás, yo a ellos les debo lo que soy y si los lastimé, claro que me dolió en su momento y no volví a cometer ese error y bueno eso fue en mi prepa, considero más mi formación en cuanto a mi personalidad que, eh, académica, fue

una prueba grande y fue un aprendizaje y muy significativo [EPD1:14].

Ella recuerda que en su etapa de juventud se fueron diversificando sus contextos de acción en donde se proponía ir en contra de los valores y normas que se promovían en la familia y en la escuela, de acuerdo con Rodríguez, Sanchiz y Bisquerra (2014, p.10) quien al respecto de la socialización advierte que cada sujeto va escribiendo su propia historia de desarrollo en donde la relación entre iguales es fundamental para el proceso de conversión del niño a adulto, este cambio personal se caracteriza porque:

Los adolescentes buscan el apoyo en los amigos, con quienes comparten las mismas creencias, constituyéndose éstos en fuente de afecto y orientación social frente a los modelos de comportamiento que les ofrecen sus padres. Así, los amigos, frente a los padres, son las personas en las que más se confiará con relación a la intimidad y el apoyo, constituyendo para ellos un entorno seguro en el que pueden socializarse sin crítica, ni dirección externa.

Finalmente, esta experiencia en el grupo de iguales le significó fortalecer su sentido de protección familiar porque la relación de formación establecida con sus padres, le hicieron sentir que necesitaba de su dirección para continuar con su desarrollo personal, a partir de que superó esta etapa de confusión nuevamente se dirigiría con responsabilidad y de forma disciplinada para continuar su trayectoria escolar y certificarse en los distintos niveles escolares hasta obtener la maestría en educación.

c) La responsabilidad como estrategia para obtener la certificación.

Para el año 2000 esta profesora se encontraba terminando su educación media superior, ella comenta que el último semestre fue un momento de incertidumbre porque no tenía un proyecto claro de su futuro como profesionista, esto debido a que a lo largo de su experiencia escolar se había dedicado a perfeccionar el oficio de estudiante, de acuerdo con Coulon (1997, p.18), el aprendizaje de esta tarea consiste en "*adaptarse a los códigos de enseñanza, asimilar sus rutinas y aprender también a utilizar a las instituciones*", de manera que siempre supo interpretar las reglas establecidas por sus profesores, practicarlas y sobre todo comprender el valor que tenía esta certificación para darle continuidad a su proyecto de vida, en este sentido, solamente había que darle una prolongación a su experiencia escolar configurada en los distintos niveles educativos por los que cursó, al respecto ella recuerda que :

En ese tiempo los catedráticos la mayoría eran tradicionalistas, pues, ahí no me

llamaba tanto la atención alguna materia, era todo muy cotidiano, simplemente iba porque sabía que tenía que ir, porque era parte de mi formación, cumplía con mis tareas pues, porque ya estaba bien adiestrada (jajaja), o sea, sabes cómo funciona el proceso educativo [EPS1:12].

De acuerdo con su relato, a lo largo de su experiencia como estudiante sabía distinguir entre un buen maestro y aquellos que solo cumplían con su labor, ella refiere que se identificaba con aquellos maestros que ejercían la enseñanza de una manera responsable e iban más allá de la transmisión de conocimientos, también cuenta que en este contexto no tuvo motivación de ninguno de sus profesores y para salir adelante se hizo de lo que Dubet (1998) denomina una "Instrucción burocrática" caracterizada por la impersonalidad del proceso educativo en donde lo importante era cumplir con la mismas tareas que los demás en un marco de relaciones jerárquicas y reglamentos administrativos que había que cumplir, por lo tanto, lo que tuvo sentido fue seguir su desarrollo como persona para complementar este proceso de escolarización, al respecto refiere que:

[...] pero a mis clases yo nunca faltaba, tareas igual estaba al pendiente y en toda la prepa nunca reprobé ninguna materia, o sea, te das a la tarea de conocer cómo era la exigencia de ese maestro, qué solicitaba y aprendes a darle lo que te pide para obtener a cambio un premio, tu calificación, ¿no?, bueno en cuanto a calificaciones no me fue tan mal en la Prepa, pero este salí y terminé [EPS1:13].

Ella refiere que construyó una postura personal en la que relacionaba la experiencia escolar con la familiar, trasladando los valores aprendidos en sus relaciones familiares a esta institución con el propósito de apearse a la prácticas docentes de la escuela preparatoria, de acuerdo con Rochex citado por Guzmán y Saucedo (2015, p.28) este proceso remite a una "*interdependencia en el que el joven hace uso de sus recursos biográficos para reinterpretar las demandas de actividad que le hace la institución escolar y responder de manera más o menos pertinentes a ésta*", en este sentido, ella da cuenta de una imagen que mostró como alumna responsable y respetuosa en los distintos escenarios educativos, desempeño que implicaba el reconocimiento a la autoridad de maestro a pesar de su falta de profesionalismo, sin embargo, ella también refiere que supo manifestarse ante las injusticias que vivía con sus profesores, por tanto, vivía entre tensiones en su papel como estudiante y su desarrollo como persona, al respecto ella cuenta que:

Bueno, te comento que tuve un problema con un maestro del sexto semestre

porque me di cuenta que la calificación que me había puesto no era justa, entonces, cuando fui a preguntarle, por qué me había puesto ocho, si yo había entregado todos mis trabajos en donde tenía nueve y diez, por qué me había puesto ocho punto cero, y me dijo - ¿a poco tu eres de mi grupo?- y me dio mucho coraje pero yo no le contesté al momento, me dio coraje pero me quedé callada, nada más le dije -si no me conoce, entonces, cómo sabe qué calificación ponerme y ya le enseñé mis libretas pero la calificación siguió siendo la misma [EPS1:14].

De acuerdo con su narrativa, este contexto que debía constituirse como formativo, la mayoría de las veces la desmoralizó porque no contaba con prácticas educativas que reconocieran sus cualidades personales y la motivaran a seguir constituyéndose como una persona responsable de su propio proceso de aprendizaje porque ella refiere que se encontraba envuelta en un ambiente de relaciones escolares organizadas a través de la asignación de calificaciones para priorizar el control administrativo de acreditación, mismas que tenían como norma la uniformidad y el trato generalizado a los alumnos, esta condición le significó enfocarse en el cumplimiento de las demandas de sus profesores para obtener esta certificación.

Continuando con su relato, en la parte final de su educación media superior había generado una serie expectativas para su futuro profesional y laboral porque se sentía que estaba calificada para competir por un espacio en alguna institución de nivel superior, desafortunadamente no contó con una orientación profesional por lo que tuvo que guiarse por recomendaciones de sus compañeros, al respecto recuerda que:

Entonces, después vino mi angustia, y ahora qué voy ir a estudiar, entonces, empecé a hacer encuestas con mis compañeros, y tú qué vas a estudiar, - no pues yo medicina, ¡hum!, no pues a mí jamás me llamó la atención medicina, tu, - no pues derecho, menos, y así me fui con todos preguntándoles hasta que una compañera me dice, -yo me voy a ir al CREN, le digo cómo que al CREN, qué es eso y dice, -es la Normal para ser maestra, le digo a poco estudian para ser maestros, y dice, -sí, es ahí-, y surgió mi inquietud por ser maestra [EPS1:17].

Una vez que había concluido su educación media superior, trayecto en el que había reflexionado acerca de la importancia de cuidar los procesos de aprendizaje de los alumnos, ella se fue dando cuenta que su experiencia escolar tenía un sentido a partir de su relación con el conocimiento, para Guzmán y Saucedo (2015) ésta refiere a la filiación con el saber, con el aprendizaje o el conocimiento que se imparte en la escuela,

de manera que la posibilidad de ejercer la docencia le significaba seguir manteniendo esta relación, fue así como decidió estudiar la Licenciatura en Educación Primaria en el CREN "Benito Juárez", proceso formativo que se explora a continuación.

3.- Construyendo la imagen del maestro responsable

Para finales del año dos mil, la profesora Dora estaría ingresando a la carrera docente, en aquel tiempo, las escuelas Normales habían pasado por otra reforma (1997) que establecía como finalidad asegurar la calidad educativa a través de la formación y la actualización del personal docente. Bajo esta orientación se instituyó un currículo nacional que se articulaba con el proyecto internacional de globalizar a la sociedad, de acuerdo con Barrón y Pontón (2015, p.194) la política educativa en México giraba en torno a un movimiento de reformas educativas que promovían una educación para *“adecuarse a los cambios y responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento, en la que se ve en la educación la posibilidad de producir trabajadores calificados, en función de requerimientos empresariales, flexibles y polivalentes”*, este contexto implicaba serias modificaciones en los procesos tanto de profesionalización como de institucionalización del ámbito docente.

a) Enamorarse de la profesión: un encuentro entre lo personal y lo profesional

Cabe mencionar que la tendencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 se orientaba hacia la incorporación de la diversidad regional, social, cultural y étnica, situación que planteaba la igualdad de oportunidades para los diversos grupos sociales (SEP, 2002, p. 25), para lograr dicho propósito este Plan de Estudios pretendía fortalecer la formación para la enseñanza a través del acercamiento a la práctica escolar y la incorporación de las asignaturas de contenidos y su enseñanza. En lo particular, ella recuerda que su formación inicial comenzó a tener sentido cuando tuvo contacto con la práctica docente, como lo comparte en la entrevista:

En el primer acercamiento que tuvimos en el Centro Regional de Educación Normal, "Benito Juárez", pues nos llevaron a observar diferentes contextos pero desde el primer día que yo vi trabajar a una maestra en la escuela Fuentes y Bravo, este, en un grupo de segundo, este, me enamoré de la profesión, y dije, no, definitivamente aquí es mi lugar, nada más de observar, dije esto es lo que quiero hacer, y así fue, fueron cuatro años de estudio en la Normal, una etapa

muy bonita de mucho aprendizaje en todos los aspectos, este tuvo muy buenos maestros [EPD1:19].

De acuerdo con el relato, el desarrollo de su experiencia profesional comenzaría cuando ella tuvo las primeras referencias de la profesión docente en el ámbito concreto del aula, parafraseando a Enríquez (2002, p.151) éstas comienzan cuando hay una identificación con la forma como se concibe este trabajo, de manera que ella pensó que podía apropiarse de la docencia en un sentido muy parecido porque miraba las cualidades de la persona que se ponían en práctica a la hora de educar a los niños. De acuerdo a su experiencia este tipo de relaciones le comenzó a implicar un encuentro entre lo personal, lo profesional y lo social, en este sentido, se enfrascó en darle contenido a su formación profesional, misma que se articulaba con una experiencia de cambio, por tanto, se ligó con la institución y la mayor parte del tiempo siguió sus orientaciones.

A pesar de que el perfil de egreso de esta profesora quedaría definido por competencias, las cuales se agruparon en cinco grandes campos: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (Barrón y Pontón, 2013b), de acuerdo con su experiencia lo que más la movía era convertirse en una profesora que asumiera su papel de manera responsable y con el encargo de tener un impacto social, al respecto ella revela lo siguiente:

Pues yo me quería comer al mundo, en una materia que se llama Bases Legales y filosóficas del Sistema Educativo Mexicano, leímos, elegimos una novela para leerla durante el semestre, entonces, hubo un libro que me llamó mucho la atención que se llamaba "el maestro rural" de Gabriela Cano, era un estudio de maestros posrevolucionarios, ellos contaban sus anécdotas, entonces, yo quedé impactada por la importancia que tenían los maestros en ese tipo de comunidades... [EPD1:25].

Según su relato, uno de las metas personales que configuró para darle contenido a su formación como docente fue la idea de "convertirse en un ejemplo para sus alumnos", en consecuencia, parte de su tiempo lo invirtió para seguir el modelo de formación "del buen maestro", de acuerdo con Davini (2001) este perfil de profesores se inscribe en la tradición normalizadora- disciplinadora que implica la formación de maestros como difusores de la cultura, encargados de impulsar y concretar las campañas de salud y

diversas acciones de control social, así como de llevar una idea de progreso y desarrollo a las comunidades. Para realizar esta labor se tenía que adoptar una actitud de entrega personal con el objetivo de alcanzar un reconocimiento social y simbólico de su labor, por tanto, ella refiere que adoptó el valor de la responsabilidad y entrega personal a lo largo de su formación inicial, esto se puede mirar en la siguiente parte de su entrevista:

[...]cuando yo leí ese libro, me enamoré y dije yo voy a ser una maestra rural y así me visualicé como una maestra rural, en donde el maestro era el doctor, el psicólogo, el abogado, el sacerdote, todo, ¿no?, toda la autoridad, entonces, así me visualicé como una maestra rural que iba a, este, a formar ah, a una generación, pero también a ser una parte central de una comunidad, así es como yo me veía [EPD1:25].

De acuerdo con su experiencia este proceso fue muy enriquecedor para sus deseos de aprender porque incorporaba aspectos de orden racional, técnicos y personales, en este sentido, Davini (2001b) advierte que las tradiciones en la formación docente, entendidas como productos históricos que responden a distintos proyectos sociales y que se traducen en matrices de pensamiento y acción, más allá de su aparente oposición en la práctica se fusionan, en este sentido esta profesora se implicó para llevar a la práctica los valores "del buen maestro", además de seguir puntualmente los objetivos institucionales que se planteaban respecto a su papel como docente dándole sentido a su formación profesional, por tanto, ella manifiesta su disposición a formarse como una docente responsable, argumentando lo siguiente:

[...] luego llegó una convocatoria ahí al CREN en donde nos invitaban a irnos de intercambio a los Estados Unidos, entonces, este el requisito más importante era que habláramos inglés y se dio la oportunidad y resultó que como hablaba inglés pues si fui seleccionada para irme a Estados Unidos, me fui en el año 2003, solamente fui dos meses, allá trabajamos con niños migrantes, ¡fuimos!, el objetivo era de ir a promover el documento de transferencia que es una boleta que se da aquí en México y que válida las calificaciones, este, en Estados Unidos como un equivalente, entonces, fuimos a promover ese documento pero como era escuela de verano, nos llamaban las maestras, y, yo fui con una maestra ya grande de edad, y este, fuimos a Texas en una comunidad trabajamos con chicos latinos, no nada más mexicanos [EPD1:23].

Ella refiere que la mayor parte del tiempo, la escuela Normal representó un contexto de aprendizaje, en este sentido estableció una relación política con la institución porque las actividades propuestas activaron un proceso de formación como iniciativa personal, en este sentido, la experiencia que viviría en el extranjero representaba un acontecimiento

significativo porque a partir de su dominio de una lengua extranjera contribuía a su aprendizaje profesional y ampliaría sus conocimientos con respecto a la enseñanza, para Ávalos (2015, p.39) algunos de éstos se relacionan con el "*conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de la comunidades y las culturas*", de manera que el perfil de egreso de la institución comenzaba a tener sentido, al respecto ella refiere que esta experiencia le permitió mirar un contexto global que comenzaba a reconocer la diversidad cultural:

[...] dimos clases de cultura mexicana así le llamaban también, entonces, pues como a mí me gusta mucho artística, dimos danza, dimos manualidades, dimos costumbres y tradiciones, si cuando nos fuimos allá ya llevábamos un proyecto armado, lo armamos aquí con apoyo de un departamento de..., este, que depende de SEP que se llama el programa binacional de intercambio de maestros, y este ellos nos asesoraron y pues ya nos fuimos, fuimos, eh, no sé si cinco o seis chicos de la Normal a diferentes estados de Estados Unidos [EPD1:23].

Ella cuenta que su proceso de formación inicial también dio continuidad a su relación con el saber porque éste implicaba una articulación entre sus competencias individuales y la reciprocidad de la institución para guiarla en esta nueva experiencia, de manera que comprendía la importancia de la relación entre compañeros porque a través de ellas se promueven contextos de aprendizaje o, como establece Honoré (1980, p.26), "*Es la interexperiencia del entorno humano lo que constituye el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su forma*". Ella cuenta que tuvo la voluntad de vivir los objetivos específicos que planteaba la Normal para los profesores en formación como auténticas experiencias personales y grupales.

b) La planificación didáctica y la enseñanza de la lecto-escritura dos recursos de carácter profesional

Para el último año de su formación inicial pasaría los siguientes dos semestres en prácticas intensivas, es decir, en condiciones reales de trabajo, de acuerdo con Ducoing (2015, p. 204) en esta etapa "*los estudiantes se responsabilizan de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor y con el apoyo y seguimiento del personal docente de la Escuela Normal*", en consecuencia, ella cuenta que seguía manteniendo la idea de que su formación se daba como una tarea individual y colectiva. Sin embargo, refiere que este propósito se comenzó a desdibujar:

En la Escuela Normal, en el último año nos mandaron a un compañero y a mí a una escuela, este, pues era semiurbana, no era rural, era de organización completa, yo estuve en segundo grado y pus ya era la tercera jornada era ya más tiempo frente a grupo e incluso los maestros titulares se tomaban sus días, ¿no?, y "te encargo al grupo", y ya este, se iban a hacer sus compromisos fuera de la escuela [EPD1:21].

De acuerdo a las condiciones en que vivió su periodo de prácticas profesionales, se puede entender que el profesor titular del grupo desconocía su responsabilidad profesional como su tutor, a propósito de esto Barrón y Pontón (2015b, p.208) plantean que esta función consiste en *"orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo"*, entonces, la función formativa de las prácticas escolares perdieron el sentido colectivo, esta situación también se reforzó con el trato de la comunidad escolar porque la comenzaron a tratar como un docente en servicio, esto de acuerdo a lo que comparte en la entrevista:

Y pues yo me sentía muy grande cuando me dejaban sola al grupo, era una actividad muy importante porque ahora era mi responsabilidad, y pues era agradable porque tuvimos el apoyo de todos los maestros, de los papás, también nos contemplaban como maestros de la escuela, nos dieron nuestro lugar, en todo momento [EPD1:21].

Si bien careció de la tutoría del docente responsable del grupo, muy probablemente porque el contexto institucional donde realizó sus prácticas profesionales había un significado de la enseñanza como un arte que se aprende en la práctica y por eso la dejaban trabajar sola con el grupo, sin embargo, ella cuenta que el aspecto relacional con la comunidad así como con los padres de familia, tanto las condiciones como la organización del trabajo en el aula y la interacción con los alumnos fueron elemento importantes que le dieron contenido a su formación profesional caracterizada por el desarrollo de "saberes experienciales", recuperando a Allud (2011, p. 4) *"Estos saberes constituyen un conjunto de representaciones y referencias a partir de las cuales los profesores interpretan y comprenden su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y orientan su enseñanza y práctica cotidiana"*, ella cuenta que una vez que comprendió su papel como docente, sus métodos y forma de actuar iban en relación al diseño de ambientes de aprendizaje, mismos que le permitieron descubrir que un recurso profesional importante para la docencia era la organización de las clases, al respecto

ella comparte lo siguiente:

La planeación era muy importante en la Normal nos daban los formatos, nosotros diseñábamos las estrategias, pero, este, yo, yo soy muy creativa, me gusta mucho crear, innovar, entonces, las estrategias nosotros las implementábamos y este, pues si eran llamativas para los niños, me gusta mucho hacer material concreto, entonces, les llamaba mucho la atención [EPD1:21].

Por tanto, en este año de prácticas intensivas esta profesora iba ajustando su labor como docente, para Blanco (1999, p.379) ésta se debe de enfocar al *"marco del aula y hacer que los estudiantes adquieran unos determinados conocimientos, actitudes y habilidades"*, por lo que en este proceso reconoció la importancia de tomar en cuenta la condición y experiencia de sus alumnos, para lo cual, la planeación era una herramienta esencial para fomentar los aprendizajes. Ella refiere que a la par iba desarrollando un conocimiento práctico de la enseñanza, también para Blanco (1999b, p. 380) éste *"hace referencia al conocimiento que los estudiantes desarrollan para entender su realidad y establecer su práctica, lo que les permite orientar y gobernar su intervención educativa en un contexto específico"*, esta situación se anudaba con la gestión y la organización del aula que según ella eran muy importantes, como se observa a continuación:

Ese año de prácticas fue una experiencia muy grande porque aprendes mucho, más estando ya a cargo del grupo a resolver conflictos entre los chicos, este, control de grupo, ¡hum!, a adaptar los tiempos que tienes porque pus no contemplas los tiempos que tienes obviamente muertos, y a trabajar con tu programa que es lo más importante ¿no? [EPD1:22].

Según su relato después de casi cuatro años de formarse para la docencia ella consideraba que había adquirido la experiencia profesional necesaria para salir a trabajar y hacerse cargo de un grupo de primaria, para Dewey (1949) protagonizamos una experiencia cuando lo vivido sigue un curso que culmina en su cumplimiento y de acuerdo con su relato se había convertido en profesora de primaria. Finalmente, en la parte última de su formación inicial, se enfocaría en métodos de enseñanza de la lecto-escritura para concluir con la formalidad de este trayecto como ella misma lo narra:

Ya al final elaboramos nuestra tesis para titularnos, la mía fue sobre estrategias de lecto-escritura creo que estaban de moda porque muchos hicimos sobre ese tema, entonces, yo lo encausé mucho a la educación artística, este y hacer muchos trabajos manuales después de hacer una lectura, mi, mis estrategias me arrojaron eso, ¿no?, que para los niños era muy significativo, este, retomar el extracto de una lectura y elaborar algo que tenía que ver con el texto [EPD1:22].

Esta experiencia profesional adquirida se articuló con el enfoque reflexivo de su formación inicial, lo que le permitió vivir un proceso de observación- acción, Según Mérida (2007, p. 23), éste consiste en asumirse como *"productor y consumidor del conocimiento pedagógico en el contexto del aula que representa un laboratorio social en donde se experimentan los distintos aspectos y funciones del trabajo docente"*, por tanto, "elaborar su trabajo recepcional" según ella fue un ejercicio reflexivo sobre su práctica docente, porque a partir de esta relación con la lecto-escritura ella consolidaría experiencias profesionales exitosas. Durante todo su proceso de formación inicial destaca el desarrollo de la experiencia profesional porque vivió un proceso de cambio en el que aprendió los elementos sustanciales de la profesión docente conjuntamente con los valores y compromiso personales que se demandan socialmente.

c) El malestar profesional

Como se mencionó en el apartado anterior la profesora Dora se encontró ante un escenario político en donde el SNTE tenía el control de las plazas y contratos laborales, esta situación impidió que se contratara en el servicio público, de manera que sus primeras experiencias ya como profesora las realizó en una escuela particular, en este sentido, lo que se presenta en este apartado es el desarrollo profesional y los problemas a los que se enfrentó para seguir con su proceso formativo.

Para el año 2004, ella cuenta que ya se había titulado como Licenciada en Educación Primaria, de acuerdo con su experiencia los criterios para el otorgamiento de plazas y contratos temporales para los profesores que egresaban de la carrera eran poco claros, de acuerdo con Guevara (2016, p.51) esto se debía a que *"los líderes del SNTE usaron las plazas para acciones desinhibidas de corrupción, mismas que eran otorgadas a las personas que guardaban fidelidad o lealtad a la dirigencia, las vendían, ofrecían contratos temporales a cambio de dinero, también se promovía la costumbre de heredar plazas de padres a hijos, de amigo a amigo, etc., otro de los fenómenos que se daban era la renta plazas"*, en este sentido, refiere que carecía de las recomendaciones o relaciones con el sindicato de profesores para contratarse como profesora, por tanto, decidió ejercer su profesión en otro contexto:

Cuando yo llegué a Aguascalientes contacté a una chica que ya me había dado

hospedaje en un encuentro que tuvimos en la Normal, entonces, pues ya platicamos y me dijo que, pues que si efectivamente estaba muy difícil entrar al sistema y que lo más conveniente era meter mis documentos a una escuela particular, y pues si ya, la sorpresa fue que mi primera solicitud de trabajo fui aceptada, así trabajé en esa escuela particular y yo entré con toda mi actitud, muy positiva con todas las ganas de enseñarle a mis pupilos y de todo lo que nos enseñaron en la Normal pero me di cuenta que los dueños de la escuela abusaban mucho en cuanto horarios, en cuanto al sueldo, no correspondía a todo el trabajo que hacíamos con el sueldo que recibíamos [EPD1:27].

Si bien en su formación inicial había comprendido que el aprendizaje y desarrollo de la profesión era una empresa colectiva, esta vez se enfrentaba ante un contexto institucional desconocido porque su inserción profesional se había reducido a un trámite burocrático y administrativo en el que no contaba con ningún incentivo, ni apoyo para continuar con su desarrollo profesional, este contexto comenzó a desencadenar una situación de insatisfacción personal, escenario al que se sumaba los bajos ingresos económicos por desarrollar lo que para ella era una actividad de suma importancia, en este sentido, cuenta que esta experiencia le representó un periodo de tensiones porque tenía que continuar con su aprendizaje profesional y a la vez cargar con las mismas responsabilidades que los profesores con más años de servicio, al respecto recuerda lo siguiente :

O sea, Nos dejaban libres pero si me dejaban muchas responsabilidades por ejemplo, me acuerdo mucho del programa navideño, que una semana antes me avisaron que yo era la responsable y pues yo ni siquiera había visto ensayos y cosas así y era en un teatro, entonces, si fue una responsabilidad muy grande para una recién egresada, bueno, yo todavía no tenía la experiencia que necesitaba, ¡oh!, este, me mandaban a las reuniones de directores y yo nada más escuchaba porque yo voy conociendo aquí, si, si fue mucho aprendizaje pero fue mucha carga que considero que no era necesario que nos dejaran [EPD1:28].

En este sentido, su experiencia de inserción profesional en la enseñanza que según Marcelo (2004, p. 16) *"es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal"* para ella comenzó a darse bajo condiciones adversas porque si bien tuvo una formación inicial que según su relato le dejó muchas experiencias había otras cosas que sólo se aprenden en la práctica como preparar los programas navideños, en este sentido, ella comenta que se enfrentó ante ciertos problemas de "estatus profesional" porque no tenía

un dominio práctico de algunas comisiones que se le delegaban, esta situación se aunaba al desconocimiento de la cultura docente y sobre todo a las pocas oportunidades para participar en la toma de decisiones, mismas que fueron los eventos que generaron una serie de malestares y que culminaron con su salida de este centro de trabajo:

[...] y en abril ya para terminar el ciclo escolar, tuve sexto grado en esa escuela, ya para terminar el ciclo escolar, este pues no recuerdo porque tuve un problema con la directora, algo que a mí no me había parecido, discutí con la directora y presenté mi renuncia, entonces, me sentí muy decepcionada por no haber terminado lo que había empezado, como yo siempre había terminado las cosas, y me fui del Colegio Nuevo México [EPD1:27].

La experiencia laboral que tuvo en el sector privado, le representó un aprendizaje biográfico porque comprendió que la enseñanza se realiza bajo normas de sumisión a la autoridad inmediata, bajo el aislamiento de los compañeros y con nulas posibilidades de desarrollar una carrera profesional, situación que contrastaba con su formación inicial porque ella había tratado de configurarse como un profesional de la enseñanza que reclamaba cierta autonomía y trabajo colegiado, esta situación le representó un evento desafortunado y tuvo que abandonar el servicio educativo y buscar otras oportunidades en otros contextos.

4.- Las condiciones institucionales: un llamado para la configuración del profesional responsable

Como se mencionó en el apartado anterior, ella cuenta que, gracias a las recomendaciones de su tío, en el año 2005 logró conseguir un contrato temporal en el estado de Hidalgo en donde continuo su frágil proceso de inserción profesional a la docencia, trama que se presenta a continuación:

a) La enseñanza de la lecto- escritura como un *continuum* de la práctica docente y medio de reconocimiento profesional

Ella comenta que sus primeras experiencias como profesora en el servicio público fueron en una escuela semi-urbana que se caracterizaba por la soledad en el rol y dejar que cada miembro adquiriera y desarrollara su propia experiencia, al respecto ella comparte lo siguiente:

[...] de septiembre a diciembre cubrí a una maestra que se había lastimado, una

maestra ya grande de edad y me dejaron el grupo de primero, tenía 35 niños, y se acercaba una señora y me dijo, -maestra, me puede recibir a mi niño, es que le tocó en otro grupo y el niño llora, le dije, pues qué dijo la directora, -pues que lo que usted dijera, le digo, sí tráigamelo ya tenía 40, después se acercaron otras mamás, maestra por favor, es que no quieren ir al otro grupo, cuando vi ya tenía 46 niños [EPD1:30].

Ella refiere que en este contexto institucional su experiencia como docente novel también tenía cierto dramatismo, en esta ocasión atendería un grupo de primer grado y comenzaría a relacionarse con el mundo socio-profesional de la educación en el que comprendía que debía tener un trato cordial con los padres, sin embargo, la conformación de un grupo escolar era una situación desconocida y comenzaba a dudar de su capacidad para resolver este problema de acuerdo con Lacey (1997, p. 38), quien afirma que ante *"la influencia limitada de los colegas, de los responsables de la gestión y la dirección escolar, los profesores noveles aprenden la sumisión ante la autoridad en el proceso de convertirse en profesores"*, al respecto de esta situación ella recuerda que vivió lo siguiente:

[...] la directora me dice, -oye y por qué recibes a tantos- y yo le digo es que a mí me dicen que usted me los manda, dice, -yo no te he mandado a nadie y menos de primero para hacer un grupo tan numeroso- y es que la otra maestra de primero, este, ya estaba por jubilarse y no escuchaba, entonces, pues los niños no estaban aprendiendo, pero terminamos por repartir a los niños [EPD1:30].

De manera que comenzó a familiarizarse con la cuestión organizativa de la escuela, en este proceso de socialización que según Kennedy citado por Marcelo (2004) es *"el paso en el que los profesores comienzan a conocer la cultura escolar porque interiorizan las normas, valores y destrezas sociales para adquirir un rol en la organización"*, ella refiere que iba comprendiendo que independientemente de la calidad del profesorado los grupos deben ser repartidos de manera equitativa, entonces, una de las normas era promover el amparo a los profesores adscritos a la escuela a pesar que el servicio educativo a los alumnos se viera afectado, bajo estas circunstancias, se fue adaptando a las condiciones institucionales para desarrollar su actividad docente y en lo personal ella cuenta que estaba alarmada por aprender a enseñar, dicho en sus propias palabras:

[...]yo estaba muy preocupada porque aprendieran a leer, era algo que estaba muy, muy preocupada por eso muy estresada, entonces, en la Normal nos habían dado asesoría con el programa PRONALES, y pues esa era la metodología que nos enseñaron, y pues me dediqué de lleno, yo me acuerdo, todas las tardes hacía muchísimo material para mis treinta y cuatro niños, y este, que las tarjetitas

de Paco el Chato, y si pues padrísimo, muy cansado pero muy bonito [EPD1:31].

Ella refiere que como profesora principiante emprendió la responsabilidad de abordar la enseñanza, de acuerdo con Marcelo (2015) esta demanda institucional le representaba una problemática, misma que se enfrenta con grandes dosis de incertidumbre y estrés por carecer de los referentes, mecanismos y habilidades prácticas para cumplir con dicha tarea, si bien contaba con los referentes teóricos sobre la metodología de la lecto-escritura adquiridos en su formación inicial, no tenía la certeza de que este método le funcionaría en la práctica, pero en este caso, ella cuenta que en esta parte configuró una experiencia profesional basada en relaciones profesionales que le transmitieron confianza y seguridad, dicho en sus propias palabras:

En diciembre fue el supervisor a hacer el diagnóstico y sorpresa que nada más leía la mitad del grupo, entonces, fue la maestra Socorro que era, la, la que era una de las pioneras del programa, y este, nos dio un curso a todos los maestros, y pues ya le enseñé mi trabajo, y le gustó mucho, sí, me dijo -sí, efectivamente así es como se trabaja, pues ya no te preocupes en dos meses tienen que estar leyendo-, y pues bueno, me hizo sentir bien, me invitó a colaborar para elaborar el programa de sexto con PRONALES, estuve colaborando con ella pero en eso le dieron la indicación de que ya le diera fin, recibió la indicación de que ya, que suspendiera el proyecto, pero hicimos buena amistad la maestra y yo, y este, nos seguíamos hablando y todo, después, bueno como mi contrato había sido hasta diciembre, este, en enero pues ya no tenía trabajo [EPD1:31].

Ella refiere que esta experiencia de co-formación que de acuerdo con Honore (1980) da cuenta de *"una tarea compartida que se funda en el intercambio y en la autoridad para permitirse ayudar, aconsejar y crear de manera compartida una obra cultural que tiene como propósito hacerse autor de su propio progreso"*, particularmente para ella le representaría la adquisición de un conocimiento profesional que movilizaría para futuras ocasiones y de manera personal vivir la experiencia del cambio porque las medidas de apoyo y supervisión que tomaron sus compañeros le brindaron la adquisición de recursos didácticos y metodológicos para cambiar de actitud y sentirse segura en futuras ocasiones. Ella relata que en cierta medida se promovió su desarrollo profesional, proceso que implicaba el reconocimiento e integración con sus colegas, pero desafortunadamente su situación contractual había terminado y seguiría en la incertidumbre respecto a su condición laboral:

En enero pues ya no tenía trabajo y en mi cumpleaños el tres de enero me habló el supervisor que me regresara porque las mamás me habían ido a pedir, que le

pidieron que regresara, entonces, quitaron, había un chico que estaba cubriendo una beca-comisión y lo quitaron y a mí me dejaron ese nombramiento, hujum, y me quedé con mi grupo y el grupo que tenía ese profesor se lo quedó la maestra a quien estaba cubriendo [EPD1:32].

Para el año 2005 ella cuenta que ya se había adaptado a la cultura escolar y su significado de la profesión como tarea colectiva nuevamente cobraba fuerza, además, el acompañamiento que recibió en su aprendizaje de la enseñanza de la lectura y la escritura sería una experiencia exitosa que marcó toda su trayectoria profesional porque empezó a concretar sus expectativas personales y profesionales ya que según ella en corto tiempo logró un reconocimiento social y simbólico a su labor, sin embargo ella refiere que seguían sus preocupaciones por mejorar sus condiciones laborales, al respecto comenta que:

Entonces, pues ya terminé el ciclo con mis niños de primero y efectivamente, bueno fue hasta abril que ya regresaron leyendo mucho, y este, bueno, ya un día me habló la maestra Susi y me dijo que le urgía dinero, que necesitaba un tratamiento, que necesitaba dinero porque estaba enferma de cáncer y que la única alternativa que encontraba por todas las deudas que ella tenía era vender su clave y dice, -te la vendo a ti- y le dije, y cuánto quiere, bueno primero le dije -no maestra cómo cree- pues si fueron dos emociones encontradas, ¿no?, pero le dije y cuánto es lo que necesita y pues me dijo, mira dame \$60, 000 y quédate con la plaza, entonces, le hablé a mi papá a Aguascalientes y le platicué, entonces, me dijo que vendiera el carro, nos había dejado un carrito a mis hermanas y a mí [EPD1:32].

De acuerdo con su relato, a pesar de haberse mostrado como un profesional eficiente porque había desarrollado la competencia de enseñar el proceso de la lecto-escritura y de adaptación al entorno escolar, en aquel momento el contexto de la flexibilidad laboral era un tema que la mantenía angustiaba porque estaba a punto de terminar su contrato laboral e interrumpir su desarrollo profesional, de acuerdo con Calderón (2009, p. 30) estos problemas de contratación de los docentes y tráfico de plazas ya habían sido diagnosticados por la Organización Mexicanos Primero quienes fueron los agentes clave que promovieron el primer concurso de oposición en el ciclo 2008-2009 con el propósito de *"cambiar las reglas en cuanto a la selección de los nuevos docentes y darle un peso importante al mérito académico y ampliar el escrutinio"*, lo que confirmaba un cambio trascendental en el ingreso al servicio público de educación. Sin embargo, ella recuerda que no tuvo otra alternativa que negociar con la organización sindical:

Y en mayo nos hicieron un día del maestro por parte del municipio, un festejo del

día del maestro, y este, pues llegó el Diputado Rubén Jiménez y yo lo había conocido porque fue novio de una tía, y había escuchado que era muy reconocido, y este, le comenté a una compañera y si me acercó a pedirle mi plaza y vi que le hizo señas a una persona que estaba al otro lado del salón y yo me fui a donde estaba la otra persona, y este le dije - usted viene con el profesor y él dijo -si, y le digo -¡ay! es que yo quiero pedirle que me apoye para mi plaza, y me dice - yo creo que si la apoya, aquí va a llegar, entonces, si, llegó el profesor y este el otro maestro le dijo, la maestra quiere pedirle trabajo, y dice a ver qué pasó, de dónde egresaste y le digo del CREN, -perfecto, ya cubriste contrato- y le digo, si ahorita estoy cubriendo un contrato y dice bueno mañana ya tienes tu plaza, y dije - ¡ay! a cambio de qué, ¿no?, (jajaja) y dice, te espero en mi casa te va a dar la dirección el profesor, pues, bueno pues voy a ver qué pasa [EPD1:33].

De acuerdo con su relato, bajo un ambiente de tráfico de plazas en el año 2005 se le fue otorgada su plaza base, misma que le garantizaba una inamovilidad en el empleo, un salario permanente, seguro social y otras prestaciones. Para Cárdenas (2012, p.8), este tipo de prácticas institucionales que se dan en *"un marco de autoritarismo son casos ilustrativos de corrupción en nuestro sistema educativo porque el otorgamiento de su plaza base se dio bajo el nepotismo"*, es decir, se le favoreció deliberadamente por ser egresa del CREN "Benito Juárez", evitando una distribución equitativa de oportunidades entre los aspirantes a obtener una plaza, de manera que sin un criterio claro se le otorgó de manera inmediata este beneficio; a partir de este momento, según su testimonio se dedicaría a profesionalizar su práctica y buscar los estímulos económicos para los profesores de base.

b) La escuela unitaria: Un encuentro de la docencia frente a los otros

Cuando la profesora Dora accedió a su plaza base, fue enviada a laborar a otro contexto social, siendo la primera ocasión en que trabajaría un ciclo escolar completo 2005-2006. Ella refiere que fue en una comunidad perteneciente al municipio de Cuauhtepéc de Hinojosa, según su narrativa era una localidad en condiciones de pobreza y escasez de recursos para el aprendizaje, además, era una escuela unitaria en la que se veía en la necesidad de hacer otras labores adicionales a la enseñanza, como la gestión escolar y la organización de la comunidad para mejorar el servicio educativo, esto de acuerdo a lo que comparte en la entrevista:

Terminé el ciclo escolar con el grupo de Zempoala y me incorporé a la zona donde me habían enviado, fue en Cuauhtepéc, y pues se me hizo mi sueño de ser maestra rural y me mandaron a una comunidad a la escuela "Lázaro Cárdenas del

Río", en San José Vista Hermosa, pues llegué a cerrar el ciclo escolar pero ya a la clausura como tal, y me reincorporé a las actividades de inicio del ciclo escolar en Agosto de 2005, ya con mi base, pues ahora si a poner en práctica todo lo que había leído del maestro rural y nos íbamos a conocer las comunidades de los lados, a invitar a niños a la escuela, de alrededor, pues no tenía idea, era una escuela unitaria, entonces, no tenía idea de cómo íbamos a trabajar [EPS1:34].

De acuerdo con su relato, siguió con una labor incesante de darle contenido a su formación profesional porque el trabajo pedagógico con una escuela unitaria le era desconocido en la práctica, si bien tenía algunos referentes, ahora se daría a la tarea de conformar una postura personal frente a las condiciones institucionales, lo que implicaba el trabajo con los otros (autoridades, alumnos y padres), para Ramírez (2017, p. 17) este proceso refiere a *"una construcción de sentido en la práctica, mismo que se da a través de convocatorias, encargos y figuraciones"*, en consecuencia, ella refiere que se sintió influida por una construcción social del docente como misionero en el que su labor tenía que trascender a lo social, en cuyo encargo era no sólo mejorar los aprendizajes de los alumnos sino impactar en la comunidad y fue así como construyó un sentido a su labor como profesora rural en el siglo XXI, al respecto ella recuerda lo siguiente:

El libro que leí, yo era el apóstol y la misionera de la educación, la novela me encantó, lo viví y lo quise llevar a cabo, pues en general hicimos muchas cosas, incluso allá hice muchos compadres, ¿no?, y todavía me hablan que, si quiero ser madrina, bueno padrinos con mi esposo porque igual lo conocieron [EPS1:34].

Ella refiere que conformó su ser docente en relación a las demandas y necesidades del contexto social y de la percepción que tenía de sus alumnos, en este sentido, siempre involucró la parte personal porque su labor profesional iba más allá de la normatividad establecida, entonces, horarios, prescripciones de la práctica y demás eran solo una parte de su formación, de acuerdo con Tenti (2014, p. 39) quien argumenta que la docencia *"es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas, de manera que prestar un servicio profesional en condiciones de co-presencia configura un compromiso ético por mejorar las condiciones materiales y educativas de los alumnos"*, de tal forma que daba continuidad a su experiencia formativa con sus principios de responsabilidad, compromiso y de entrega personal a su profesión que según su relato se manifiestan así:

Entonces, estuve ahí casi tres años en la escuela unitaria, gran experiencia, primero no tenía idea de cómo planificar mis clases, entonces, a cada grado les daba sus actividades pero, yo repartía mi tiempo, antes de recreo trabajaba de

primero a tercero, después del recreo de tercero a sexto pero con diferentes contenidos, entonces, si era muy demandante para mí porque veía diferentes contenidos para cada grado, entonces, poco a poco pues vi la transversalidad, había contenidos que se relacionaban en los grados, entonces, vi la manera de hacer fichas con actividades, elegía a niños monitores y eran quienes guiaban las actividades pues ya veíamos los contenidos [EPS1:35].

De acuerdo con su narrativa, el dominio de los programas de estudio de los seis grados de la educación primaria, le representó un problema porque para ella el trabajo con un grupo unitario era una situación desconocida, en este sentido, Rockwell (2014, p. 20) advierte que *"las políticas educativas de los diversos países suelen desatender este tipo de escuelas, y a exigir que los maestros cumplan con todos los requisitos curriculares y administrativos normales de las escuelas graduadas"*, entonces, con la presión de trabajar bajo el modelo de la escuela de organización completa, ella refiere que fue una necesidad prioritaria dedicarse a la exploración y una vez que conoció medianamente estos documentos, la organización de sus clases se vio beneficiada, por tanto, la planificación de un grupo multigrado fue un conocimiento práctico que desarrolló y que se vinculaba con la sensación de autonomía profesional porque tenía la libertad de organizar sus clases así como su intervención pedagógica, sin embargo, en su experiencia la falta de reconocimiento a este tipo de escuelas afecta los procesos de aprendizaje, al respecto ella comenta lo siguiente:

[...] pero ahí me afectaba al momento de evaluar porque la supervisión mandaba exámenes comerciales bimestrales, eran exámenes comprados y pues muchas veces no concordaban los contenidos que yo veía, con lo que venía en el examen y los resultados se reflejaban muy por debajo de las demás escuelas [EPS1:36].

Ella da cuenta que una de las cuestiones que marcan el ejercicio de la profesión en estos contextos tiene que ver con "la precariedad institucional" que según Schmelkels (2001) se manifiesta *"en escuelas cerradas, en escasez del tiempo dedicado a la enseñanza, en la pobreza de la enseñanza misma y en la pobreza del aprendizaje como real consecuencia de la hegemonía de un modelo único de escuela, mismo que da pie a la simulación educativa (se informa como si se tratara de una escuela de organización completa)"*, en este sentido, esta profesora se veía en desventaja con respecto a las escuelas que conformaban la zona escolar porque no se tomaba en cuenta la especificidad de la escuela unitaria y a pesar de su alto compromiso y competencia

profesional, ella refiere que su labor tenía que ir más allá de la enseñanza lo que le implicaba un doble esfuerzo personal, al respecto menciona lo siguiente:

Lo más rescatable es el trabajo comunitario, nos unimos muchísimo como comunidad y escuela hubo un trabajo impresionante y logramos hacer muchas cosas en esa escuela, eh, logramos poner la malla perimetral con un cimiento, para lograrlo hacíamos muchas actividades, hacíamos bailes en las escuelas, yo me iba a diferentes empresas y conseguíamos regalos, entonces, en los bailes también vendíamos boletos y hacíamos rifas de esos regalos, entonces, se empezó a hacer muy popular esa escuela por los bailes (jajaja) y ya después llegaban muchos muchachos y, -qué usted es la maestra de los bailes- pero bueno iba mucha gente y la escuela creció [EPS1:37].

Entonces, para ella el significado de la enseñanza como apostolado que había cimentado, le fortaleció su desarrollo profesional porque sus preocupaciones estaban centradas en la gestión escolar para reconocer a la escuela unitaria como distinta de las de organización completa, con estas orientaciones se dedicó a construir un ambiente de trabajo propicio para que se dieran de manera óptima la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, pudo promover un cambio en la relación de la escuela y la comunidad a través de la organización de eventos sociales con el fin de obtener recursos para mejorar el servicio escolar. Ella en lo personal se sintió muy gratificada porque enalteció el oficio del docente en aquel contexto, dicho en sus propias palabras:

[...] y se dio a conocer la escuela, pero hicimos muchas cosas a favor del edificio escolar y de materiales para los chicos, compramos juegos de mesa, enciclopedias, este llegó enciclomedia, invitamos al jefe de sector y a él le gustaba mucho ir a nuestra escuela, y, y, después me invitaron porque fueron a observarme por parte de jefatura de sector porque este, eh, querían hacer una propuesta multigrado y hacer unas adecuaciones [EPS1:37].

Para el año 2006 ella relata que había logrado un reconocimiento a su papel como pieza clave en la mejora de la calidad educativa, añadiendo otros recursos a su formación profesional como el uso de materiales didácticos, de acuerdo con Torres y Tenti (2000, p. 32) quienes mencionan que cuando *"se trabaja para mejorar las oportunidades de aprendizaje se revierten las desigualdades en la oferta del servicio educativo"*, de manera que sus acciones comenzaron a mejorar los aprendizajes y a hacer visible una escuela olvidada que comenzó figurar en las actividades de la zona escolar como ella misma lo refiere:

Hacíamos nuestros desfiles, participábamos en los desfiles de Coatepec, de ahí de la cabecera municipal, entonces, le dimos realce a la escuela, una niña ganó

un primer lugar a nivel zona de una redacción de una carta hacia su mamá, este fuimos igual sede de una actividad deportiva, de un concurso de atletismo y pues para la comunidad fue muy significativo que subieran de todas las escuelas de la zona, que subieran a su escuela que nunca habían volteado a ver, ¿no?, y este, incluso las escuelas particulares que pertenecían a esa zona pues también fueron ahí, y pues eso los motivaba a seguir trabajando [EPS1:37].

De acuerdo con su experiencia, a pesar de la precariedad institucional en la que realizó su trabajo, dejaba en claro la relevancia que tiene la calidad del profesorado para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos y la importancia de poner énfasis en la relación entre la escuela y la comunidad para compartir una visión de educación y trabajar bajo el modelo convencional de escuela. En este momento, sintió la necesidad de mejorar sus condiciones laborales, por tanto, era necesario dejar de preocuparse por la enseñanza y figurar en la estructura sindical para lograr dicho propósito:

Este ahí estuve casi tres años en la escuela unitaria, tuve arraigo dos años, el tercer ciclo escolar le pedí al supervisor que pus que ya me cambiara de escuela [EPS1:34].

De acuerdo con su relato, en el momento en que cambio de centro de trabajo tuvo que renunciar al programa de arraigo, según la SEP (2018, p.1) éste consistía en un *"apoyo para los maestros que trabajan en las localidades rurales, aisladas con algún grado de marginación, con el fin de fomentar el arraigo en sus comunidades y brindarles ayuda pedagógica para recuperar atrasos en el aprovechamiento escolar, por medio de campañas educativas que elevan los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población"*, propósito que de acuerdo a la experiencia que comparte había logrado de manera sobresaliente pero tenía que continuar con su proyecto de vida. Entonces, su siguiente paso era integrarse a laborar en una escuela de organización completa:

[...] y estuve en otra escuela pero nada más estuve un mes y pedí mi cambio de zona, yo formaba parte de la planilla de la delegación sindical, entonces, en una asamblea fue uno de los profesores del sindicato, que me preguntó, que de dónde era y le dije que de Pachuca, él me dijo que si no me quería cambiar, acercarme a Pachuca, le dije que sí, a la semana ya me habían dado mi cambio [EPS1:39].

Ella cuenta que sus relaciones con la parte sindical le otorgarían el beneficio de cambiarse de zona escolar y se acercaría a trabajar a su lugar de origen, con este desplazamiento laboral, dejaría atrás su experiencia de la enseñanza en contextos rurales y ahora se reconfiguraría como una profesora urbana con las aspiraciones de incorporarse al esquema de estímulos económicos para mejorar sus ingresos

económicos, mismos que reconocen el buen desempeño docente que es lo que se muestra en el siguiente apartado.

c) Las promociones de carácter laboral como efecto normalizador de su formación profesional

Una vez que había cambiado de condiciones institucionales para ejercer su cargo como profesora frente a grupo porque ahora se dedicaría casi exclusivamente a la enseñanza, ella refiere que en este trayecto retomaría la dinámica de su desarrollo profesional porque inscribiría su rol a una actividad más específica, de acuerdo con Tenti (2014b, p. 41) *"el trabajo de la enseñanza es cada vez más un trabajo concreto porque el docente tiene la capacidad de ejercer un cierto control sobre la definición de los problemas, los objetivos a perseguir y las estrategias a emplear"*, nuevamente la co-presencia de la comunidad y la particularidad de sus alumnos le demandaban un papel como educadora y ella en lo personal comenzaría con un esfuerzo sistemático por renovar su práctica docente y desarrollar los conocimientos profesionales propios de la enseñanza porque según su relato en este periodo de su vida, tenía la posibilidad de dedicarse con mayor intensidad a promover los aprendizajes de sus alumnos, dicho en sus propias palabras:

Llegué a Santo Tomás que pertenece a Zempoala y eso fue en el 2008, y también una escuela semiurbana, bueno la primera fue rural, esta fue semiurbana y este, pues estuve un año [EPS1:39].

Este contexto social le representaría otra experiencia de formación profesional porque cambiaban las condiciones sociales, institucionales y los propios sujetos del aprendizaje porque era una escuela de organización completa y se centraría a trabajar con un grupo homogéneo de alumnos, en consecuencia tendría que configurar nuevas estrategias para conducir su actividad profesional y centrarse en el rendimiento académico de sus alumnos pues quería continuar con el beneficio de los estímulos económicos, si bien se había beneficiado del programa de arraigo ahora estaba planeando participar en los programas de profesionalización docente, al respecto comparte lo siguiente:

[...] antes de retirarme del grupo les dije a mis compañeros que viajaban conmigo, "vamos a intentar entrar a carrera magisterial, al fin ya tenemos los tres años cumplidos" porque eso era lo que nos habían dicho que debíamos de tener, de servicio y ya empezamos ah, ah, bueno, metimos documentos, requisitamos lo que nos pedían, y estando en la maestría fue cuando me enteré que había quedado en carrera magisterial, había ingresado al programa [EPS1:39].

Uno de los programas que se encontraban vigentes para obtener una promoción horizontal porque si se quería mejorar el ingreso económico no era necesario dejar el cargo como docente frente a grupo era el programa de carrera magisterial, cuyo propósito era *“estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro”* (SEP-SNTE, 1992, p. 20), aunque ella refiere que parece más a un proceso administrativo porque había que cumplir una serie de requisitos para promoverse y de manera inmediata logró subir de categoría profesional teniendo solo cuatro años en el servicio educativo:

[...] luego me enteré de la convocatoria para estudiar la maestría y pues me aparté de la escuela tres años, me fui de beca- comisión en el año 2009- 2011, entonces, me alejé de grupo. Yo entré con la idea, de, de... pues profesionalizarme, a mí me gusta mucho como te decía innovar, eh, tengo ideas en mis estrategias cuando doy mis clases, tengo ideas con las que pretendo cambiar, eh, pues el proceso de enseñanza- aprendizaje de no ser tan tradicionalista [EPS1:40].

En su narrativa se puede mirar que con un avance en el estatus profesional y en la carrera docente continuó con su proyecto de seguir creciendo profesionalmente y para ello eligió una institución universitaria en donde obtuviera ahora un grado académico, puesto que su preferencia valoral por la responsabilidad la impulsaban a seguir buscando un cambio en lo personal, situación que empataba con el marco social e institucional vigente, para De Tezanos (2008, p. 62) las políticas educativas colocaban la figura del docente como *“el eje y motor de los procesos de transformación social que se ponen en marcha para el mejoramiento de la calidad de la educación”*, en este sentido, profesionalizarse le implicaba enriquecer sus conocimientos pedagógicos y didácticos pues asumía una posición política en el ejercicio de su profesión en el que su papel como agente del cambio educativo era mejorar su práctica docente, ella recuerda que este trayecto formativo lo vivió de la siguiente manera:

[...] pero pues cuando entro a la maestría pues, ¡oh! sorpresa el enfoque era totalmente diferente a lo que yo esperaba y fue más un crecimiento personal, la verdad, la maestría fue si preparación, si, este, ver muchos puntos de vista diferentes, conocer autores, aprender a ser crítica que era algo que a mí me costaba mucho trabajo, y este, pues eh, no tenía nada que ver con lo que yo pretendía, pero de manera personal si me ayudó muchísimo [EPD1:41].

De acuerdo con lo que señala, en este trayecto formativo comenzaba a vivir un cambio porque el valor de lo práctico en sus intervenciones como docente dejaba de tener

sentido y ahora iba adquiriendo un conjunto de conocimientos profesionales y desarrollando habilidades como la reflexión, la autoevaluación que iban modificando no solo su papel como docente sino también como persona. Por otro lado Serrano (2007, p. 283) advierte que vivir un proceso de profesionalización alude a la toma de conciencia del fenómeno educativo a través de *"la investigación curricular, extracurricular y la investigación de su propia práctica"*, de manera que comenzó a reflexionar sobre los distintos factores políticos, sociales, culturales y económicos que se relacionan con los procesos educativos que se promueven en las escuelas, según ella esta experiencia cambiaría su visión de la educación como según alude en su relato:

Pues en la maestría me costó muchísimo trabajo, mucho por ese enfoque crítico porque, yo era muy pobre en esa habilidad, pero pues creo que los asesores y los investigadores que tuvimos como maestros pues son expertos que comparten y que, además te contagian de sus ganas de seguir conociendo más, pero al final de cuentas quedé muy satisfecha con el logro, con el trabajo [EPD1:41].

Después de haber culminado este proceso formativo y obtener el grado de maestra en educación iba ampliando el contenido de su formación profesional porque entendía que la enseñanza consiste en un actividad especializada centrada en el aprendizaje de los alumnos y para concretarla era necesario mejorar continuamente su papel como profesora, a través, de superar la tensión entre la teoría y la práctica para acompañar los cambios sociales, curriculares y educativos que en el contexto actual se dan con mucha frecuencia. En el siguiente apartado se muestra la continuación de su desarrollo profesional y su posicionamiento ahora como maestra en educación.

d) Promoviendo el modelo del aprendizaje

Para el ciclo escolar 2012- 2013 que fue cuando se reincorporó a sus actividades profesionales relacionadas con el enseñanza, se encontraba en vigencia la Reforma curricular que promovía la formación de los alumnos a través del enfoque por competencias (RIEB)⁷, en este sentido, el currículum oficial se había definido para que los alumnos abordaran en un solo trayecto formativo los tres niveles que integran la educación básica, afirmación que se encuentra en el documento base denominado

⁷ De acuerdo con Cuéllar (2012), en el periodo que comprende 2004-2011 la educación básica en México pasó por un proceso de articulación entre los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria con el propósito fundamental de mejorar los resultados en el logro académico de las evaluaciones externas que suponían una presión importante para mejorar el sistema educativo mexicano.

acuerdo 592. Este nuevo enfoque educativo promovido por el estado mexicano expresaba las necesidades educativas de la población para integrarlos al emergente orden mundial de la globalización, en este proyecto nuevamente los docentes eran las figuras centrales para la transformación educativa, por tanto, este contexto implicaba nuevas responsabilidades de orden profesional, de manera que se encontraba en un estado de incertidumbre porque desconocía la aplicación del nuevo programa de estudios debido al periodo de licencia, al respecto ella recuerda que vivió lo siguiente:

Cuando teníamos nuestro, todavía era llamado TGA, este yo preguntaba por qué esto, y cómo se trabaja esto y nadie tenía idea, o sea, nadie tenía claro de qué se trataba ese enfoque, entonces, fue complicado entender de dónde salió esta reforma y, este, qué cambios íbamos a encontrar en nuestra práctica educativa, entonces, lo apliqué como yo lo entendí [EPD1:43].

En aquel tiempo, uno de los espacios de formación y actualización que se proponían a los docentes de educación básica eran los talleres generales de actualización (TGA) que pretendían constituirse como un espacio académico para reflexionar en torno a las problemáticas educativas en común, profundizar en el conocimiento de los materiales educativos, así como establecer acuerdos para fortalecer académicamente al colectivo docente y como consecuencia mejorar el trabajo del aula, de acuerdo con Latapí (2003, p. 45) quien advierte que esta estrategia de actualización, *"no logró contrarrestar los efectos de la "dinámica de desprofesionalización" que genera la cotidianidad escolar porque la escuela privilegia lo no sustantivo –los festejos y desfiles, concursos, etcétera– que consume el tiempo del docente"*, en este sentido, ella cuenta que desafortunadamente en este espacio evadían la responsabilidad profesional de elevar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y el tiempo se invertía en otras cosas. Al respecto refiere que este proceso de transformar la práctica docente lo vivió de manera personal e implementó el programa según sus referentes, como lo comparte a continuación:

Entonces, hubo mucho cambio en mí actuar, como docente desde el sentido de lo que estaba pidiendo a mis niños, qué les estaba pidiendo de sí y para qué, que no se quedaran nada más en el ejercicio y esa parte que a mí me pegó mucho en la maestría, reconocer que yo siempre estuve actuando por complacer al otro, eso me dejó marcada y decía, no quiero que vean lo que yo pido, o sea, que no lo hagan por complacerme, sino que veas tu lo que eres capaz de hacer [EPD1:42].

En esta reflexión que nos comparte se puede mirar su desarrollo profesional alcanzado

que de acuerdo con Marcelo y Vaillant (2017, p. 65), este versa sobre un proceso de evolución y continuidad sobre la persona, es decir, *“el desarrollo del profesorado va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes”*, en este sentido, se puede inferir que la edificación de conocimiento práctico a lo largo de su experiencia formativa, le abrían la oportunidad para influir en el cambio educativo y centrar las relaciones educativas en la formación de los alumnos. Para Cuellar (2012, p. 54) este proceso supone un cambio en el rol de enseñante para convertirse en *“acompañante de los procesos de aprendizaje de los alumnos”*, esta situación marcaba de manera profunda el sentido de la enseñanza y trasladaba el terreno de la formación porque entendía que debía promover el desarrollo personal de sus alumnos, si bien no es un proceso que se dé de manera inmediata, su compromiso con el desarrollo de su profesión la colocaron en ese camino.

En su narrativa, la maestra Dora reflexiona que en este primer tramo de su trayectoria socio-profesional logró adaptarse a los cambios curriculares e ir renovando su papel como docente, esto bajo el influjo de su posicionamiento en los escenarios educativos y respaldados por los resultados obtenidos en carrera magisterial que reconocían el buen desempeño profesional y su trayecto formativo por el grado académico obtenido, sin embargo, viviría otro proceso de Reforma Educativa (2013) que se enfocaba a monitorear la idoneidad de los docentes, en este sentido, ella cuenta que sería de la primera generación de profesoras que vivirían el proceso de evaluación y certificación de sus competencias profesionales, este escenario político representó una amenaza a su proyecto personal, según comparte en la entrevista:

Pues de inicio, desde el principio y hasta ahorita que ya pasé por ese proceso, estoy totalmente en contra de la manera arbitraria en la que se está evaluando entre comillas a los docentes, este, considero, que si de por sí, la evaluación es un proceso sumamente complejo y teniendo bases para poder dar un valor, dar un juicio de valor a una persona, es mucho más complejo cuando no tienes el acercamiento con la persona, entonces, yo estoy en total desacuerdo con este proceso [EPD1:43].

Para la profesora Dora, la evaluación a su desempeño se dio en un clima de autoritarismo institucional porque esta política contrastaba con su experiencia de desarrollo profesional, muy parecido a lo que plantea Ferry (1988, p. 45) cuando dice

que *"la formación implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones, sus conductas...la formación como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente"*, en este sentido, ella refiere que su desempeño como profesora va más allá de la aplicación de un currículum y que su papel como docente invade los dominios de lo relacional, lo organizacional, lo social, muy por el contrario de sentirse realizada con su profesión ahora se veía amenazada ante la posibilidad de ser removida en el cargo como docente y sin la capacitación correspondiente, tal como lo cuenta:

En una escuela de dieciocho docentes, nos evaluaron a doce compañeros, entonces, este fue Gobierno del Estado, SEPH y sindicato, me parece que fueron las tres partes que nos ofrecieron, que nos ofertaron cursos de capacitación los días sábados pero no se le puede llamar capacitación a eso, en un principio dije, bueno que buen gesto del gobierno que se preocupe por nosotros, voy a ir, fui el primer sábado y estaba una licenciada en informática frente a nosotros, frente al grupo, se presentó, esa presentación fue su nombre, su profesión y que había sido seleccionada para apoyarnos en cuestión de subir evidencias, esa fue su presentación pero realmente no nos abonó nada a prepararnos [EPD1:45].

Entonces, ella da cuenta de que un espacio que debería constituirse como acompañamiento a los profesores que presentarían su evaluación, nuevamente se convertía en un juego de simulaciones porque el personal que estaba a cargo de la capacitación no contaba con las competencias profesionales para acompañarlos. Nuevamente tenía que hacerse cargo de su propia formación para responder a la demanda social y mostrar su *"eficacia como profesora"*, esta categoría era la demanda institucional a la que se veía sometida, pero su posición personal y profesional tomaron esta prueba como una oportunidad para continuar con su aprendizaje, de acuerdo a la experiencia que vivió:

Para esto, fijate que hicimos círculos de estudio también en la escuela, a cargo estaba el maestro Jorge Sánchez que también estoy muy agradecida con él por todo su tiempo, su disposición, por compartir y pues, este en las redes sociales se intercambian materiales quienes estamos en esta profesión y pues con materiales que iba descargando de internet fue con lo que yo iba estudiando [EPD1:45].

Entonces, cuando varios profesores de su centro de trabajo se vieron implicados en el proceso de evaluación para el desempeño, se comenzó a gestar un apoyo entre pares y un sentido colectivo de la profesión, según Hargreaves y Fullan (2014, p.15) esto sucede cuando *"se derriban los muros del aislamiento del aula y la enseñanza se hace una*

profesión más cooperativa y colegiada" porque se empezó a promover un conjunto de conocimientos y habilidades de manera compartida para apegarse al documento denominado Perfiles, Parámetros e Indicadores que establece *"la función de docencia incluyendo la planeación, el dominio de los contenidos, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores"* (SEP, 2015, p.6) elementos que son la base para la evaluación al desempeño docente, proceso que según ella se fue dando bajo las siguientes etapas:

Ya cuando fuimos conociendo los lineamientos, los criterios que se estaban siguiendo, más angustia sentías porque veías todo lo que en teoría se iba a evaluar, entonces, la primera parte era un informe de los directores, de cómo te percibían y pues de entrada decías, depende de cómo te lleves con el director, de esa relación es lo que va a arrojar en ese resultado, indudablemente, este, yo la relación que tenía en ese entonces con mi director pues era muy cercano, este teníamos una relación muy cercana pero este vuelvo a lo mismo eso tenía que ver en el resultado que arrojará mi encuesta hacía mi persona, diferente con la que arrojará con algún otro compañero con el que no tuviera esa cercanía, ¿no? [EPD1:44].

Ella refiere que la primera etapa que consistía en un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales emitido por el director escolar en el que se evaluaban aspectos como *"la participación en el trabajo escolar, el cumplimiento de la normalidad mínima y su desarrollo profesional"* le parecía una visión muy reducida porque ella advierte que cada docente establece una relación con la institución, misma que para Enríquez (2002, p.150) tiene que ver con *"el grado de adhesión a los valores que la constituyen, en donde los docentes como personas realizan una vida al interior de ellas que trascienden las relaciones de lo profesional para ser el portavoz dentro y fuera"*, por lo anterior, ella reflexiona que no había criterios claros para dar su informe sino que era más una apreciación personal del director. Continuando con este proceso de evaluación ella recuerda que:

La segunda etapa fue subir las evidencias de nuestro desempeño y el aprendizaje de nuestros alumnos, lo mismo, estoy muy en desacuerdo, porque, lo que nos solicitaban pues yo lo reuní, junté las libretas de mis alumnos, este, hice todo lo que me solicitaban, eh, te dan unos enunciados guía, así le llaman, entonces, pues ahí una parte la hicimos en equipo, ahí dentro de la escuela que es la parte del contexto y el resto pues ya cada quien como lo iba interpretando, yo las subí el último día de la última fecha, por qué, en parte tal vez era mi renuencia a participar en el proceso y la forma en que se está aplicando y bueno yo pensaba,

eh, subir una evidencia no es garantía de que realmente estés trabajando de esa manera, o sea, puedes mentir [EPD1:46].

La siguiente etapa que realizó en este proceso, estaría relacionado con la aplicación de un proyecto de enseñanza que consistía en *"una muestra de su práctica que consiste en la elaboración de un diagnóstico del grupo, una planeación para su puesta en marcha y realizar un texto de análisis que dé cuenta de la reflexión sobre su práctica"* (SEP, 2017, p. 15), además de mostrar trabajos realizados por sus alumnos, afortunadamente para ella este trabajo se subía a una plataforma, lo que permitió apoyarse con sus compañeros y de manera personal estructurarlo de acuerdo a los requisitos que se le pedían, ella cuenta que esta tarea no se le complicó porque tenía el dominio de teorías para escribir el informe, lo que se le complicaba era llevarlo a la práctica. Finalmente se presentó a concluir con este proceso que lo recuerda de la siguiente manera:

La tercera y cuarta etapa fueron el examen conocimientos, y la planeación argumentada, entonces, esa planeación la estudias previamente, este con todos los elementos que te solicitan y que en teoría manejas durante tu planeación, este, pues bueno en el examen de conocimientos tuvimos unos problemas al momento de poder acceder a la plataforma porque la persona que estaba frente a nosotros, a cargo de ese grupo de máquinas que los docentes íbamos a manejar, no podía ingresar con las contraseñas que nos habían asignado y ahí perdimos hora y media aproximadamente, bueno, el examen de conocimientos se me hizo una burla a nuestro intelecto porque, este tenía reactivos que podías contestar por sentido común, tenía reactivos que nada tenía que ver con los programas, con los contenidos que manejamos, se manejaba mucho de inclusión, de equidad de género, y pues este, qué hacer en caso de alguna, de algún desastre natural, o sea, la gran mayoría de las preguntas que recuerdo así, eran muy poquitas las que te preguntaban sobre contenidos, sobre la leyes secundarias, muy poco... [EPD1:47].

Ella cuenta que mostrar el ejercicio cotidiano de su práctica docente implicaba manejar el programa de estudios y aplicarlo a un grupo heterogéneo de alumnos para que éstos se apropien de los contenidos educativos, esta labor es para ella lo que verdaderamente da sentido a su papel como docente, en consecuencia, la constitución de su experiencia profesional ha sido a través de una relación dinámica con el saber y desarrollo de su práctica docente para poder adaptarse a los cambios curriculares y saber jugar con los discursos políticos que sólo simulan el acto educativo. Finalmente, después de un proceso de angustias e incertidumbre comprendió el sentido de esta política educativa, refiriendo lo siguiente:

Finalmente el estado nos falló, nos prometieron aumentarnos el 35% de nuestro sueldo base, yo sigo haciendo mis cálculos y no me cuadra, no sé a qué sueldo base se refieran, en mi talón aparece el sueldo base de 3 600 entonces como estoy en siete B separaron el nivel de carrera y en el talón aparece el cero siete nada más, según mis cálculos era un incremento de más de mil pesos y actualmente estoy recibiendo mil pesos más quincenales por el concepto K 1 [EPD1:47].

El hecho de haber vivido un proceso de evaluación que reconoció sus competencias profesionales y mostró su efectividad en el cargo, pudo garantizar su permanencia por los siguientes cuatro años, esta situación también se le sería reconocida con otro ascenso de carácter horizontal pues saldría como idónea en calidad de sobresaliente, sin embargo, refiere que los estímulos económicos que reconocen el desempeño docente disminuyeron considerablemente así como la condición laboral se vio afectada, actualmente sigue laborando frente a grupo sin expectativas de ascender como directora escolar y preparándose para las siguientes evaluaciones.

CAPÍTULO III

B) SERGIO: UNA TRAYECTORIA CONSTRUIDA EN TORNO A LO ACADÉMICO

En este apartado se pone de relieve el proceso vivido por parte del profesor Sergio para construir su formación profesional, entendida principalmente como una forma de vida que se basa en el principio de <<prepararse para enseñar>>, en este sentido, la configuración de su experiencia profesional, le permite en primera instancia, adquirir los conocimientos disciplinares de las Ciencias Naturales y en segundo lugar, reconocer las tareas o los mandatos institucionales referidos a la prescripción de la práctica docente a los cuales se les tiene que dar respuesta por medio de la teoría. Por otro lado, se advierte una serie de aspiraciones de carácter personal y familiar entre los que destacan hacerse de una serie de títulos y saberes de tipo académico relacionados con la actividad docente pero sobre todo con la concreción de un proyecto de vida basado en la conquista de un puesto de mando en la estructura educativa, mismo que logra a través de un tejer una serie de relaciones de diversa índole, en este sentido, se deja mirar las condiciones de posibilidad de una postura personal frente a la estandarización de lo profesional.

1.- Trayectoria social de Sergio: "el profesor, el maestro, va más allá de estar sentado en un aula" [EPS1:31]

En el siguiente apartado se muestra la experiencia del profesor Sergio, quien deja al descubierto una serie de mecanismos institucionales a seguir para concretar una serie de ascensos laborales en la docencia, esto con la finalidad de llegar hasta un mando medio en la educación, en su experiencia pone de manifiesto el control político de la profesión docente. La conquista de un cargo como supervisor escolar es muestra fehaciente de una trayectoria social como cambio y evolución misma que se presenta a continuación.

Actualmente el profesor Sergio cuenta con cincuenta y cuatro años de edad, es casado y padre de dos hijos que en este momento cursan la universidad; tiene el cargo de Supervisor escolar y estudia un doctorado en pedagogía como parte de un proyecto de vida que se articula con lo profesional porque de acuerdo con su relato, *"El conocimiento no lo debemos de guardar, también lo tenemos que compartir y esa es la esencia de un*

maestro" [EPS1:35], de manera que a lo largo de su trayectoria profesional ha adquirido distintos grados y títulos que se respaldan con un conocimiento práctico de enseñanza. En sus treinta y cinco años de servicio también ha ocupado varios cargos tanto en la estructura educativa como en la organización sindical, lo que lo hace definirse como una persona con una vasta experiencia formativa en el ramo de la educación y como lo remarca en su narración, su formación como docente ha trascendido lo laboral y lo ha llevado al ramo de lo personal, lo familiar y lo social.

De acuerdo con su relato, refiere que nació en 1964 en la ciudad de Culiacán, capital del estado de Sinaloa; en el seno de una familia de profesores, según su experiencia ambos padres tenían un compromiso muy marcado con su profesión y con su participación en la sociedad. Para él la experiencia profesional de sus padres fue motivo para orientar su trayectoria social bajo los valores de la responsabilidad y el compromiso social.

Siguiendo su narrativa, un acontecimiento que lo marcó para siempre fue el deceso de su madre, que según su testimonio, *"muere a los treinta años víctima de cáncer, de leucemia"* [EPS1:4], con este evento quedaría a los cuidados de sus hermanos mayores y principalmente de su papá y como consecuencia del fallecimiento de su madre se tendrían que desplazar del estado de Sinaloa al lugar de origen de su padre en el estado de Yucatán, en donde vivían sus abuelos paternos, él refiere que la condición de huérfano de madre le significó que desde muy joven aprendería a cuidar de sí y de los otros de manera responsable.

Según sus argumentos fue en la ciudad de Mérida, Yucatán donde inició su proceso educativo en el nivel de primaria con tan solo seis años de edad, trayecto en el que destaca que de alguna manera internalizó la dinámica institucional de la escuela y supo apropiarse de su rol como estudiante, además de mostrarse como un alumno respetuoso de la norma escolar y puntualizar que en esta etapa, *"no fui un alumno destacado prácticamente, eeh, no fui un alumno de dieces"* [EPS1:4], pero con la certeza de que en este espacio daba continuidad a la experiencia adquirida en la familia porque repetía las enseñanzas que su padre le transmitía, o mejor dicho describiendo la relación ética vivida con el cuidado solidario hacia su persona, en este sentido, la escuela

primaria le significó un encuentro con los valores compartidos con su familia y la proyección de un modo de ser como persona, de manera que él se define a sí mismo como un hombre responsable.

Continuando con su narrativa para 1976 ya había terminado la primaria y ese mismo año ingresó a la educación secundaria en una escuela técnica; según su relato todo marchaba de manera cotidiana pero cuando cursaba el segundo grado sucedió un evento que modificó drásticamente su trayectoria porque una profesora había actuado de manera irresponsable al poner en evidencia a una compañera, dicho en sus propias palabras, *"yo, lo, lo, lo percibí injusto y le pedí la palabra a la maestra y le dije que no podía hablarle así a la compañera si estaba hasta llorando"* [EPS1:4], si bien a sus catorce años ya poseía una forma de ser orientada fundamentalmente por la responsabilidad y "el cuidado del otro", se sintió convocado e intervino en una situación que le parecía una falta de respeto, sin embargo, este comportamiento fue tomado como una falta a la autoridad por parte de la institución y con la aprobación de su padre fue expulsado de esta institución, él cuenta que esta experiencia lo marcó para siempre.

Posterior a esa anécdota fue inscrito en otra escuela secundaria, esta vez viviría un encuentro con la forma de ser que le proyectaba su padre, en este caso, sería a través de una relación pedagógica con uno de sus profesores, como él mismo lo comenta, *"llega el segundo personaje en mi vida que me inclina a ser maestro, mi profesor de español, un hombre, que, que prácticamente a los alumnos los trataba con mucho respeto, con mucho afecto"* [EPS1:6], por tanto, la experiencia ética vivida en la familia, así como los encuentros y desencuentros con las vivencias que tuvo en la escuela secundaria fueron las detonantes para que se inclinara por la docencia, profesión que le significaba un encuentro permanente con el otro.

Continuando con su trayectoria social, en el año de 1979 decidió que quería ser profesor de primaria y se trasladó al estado de Quintana Roo para matricularse en el Centro Regional de Educación Normal en donde recuerda que estudió la Normal Básica conjuntamente con el Bachiller en Ciencias y Humanidades, también refiere que este desplazamiento que vivió nuevamente le significó un "encuentro con los otros" porque

manifiesta que socializó con compañeros de la región sureste del país y sobre todo que su experiencia como Normalista se dio en comunidades rurales, vinculándose a trabajar para el desarrollo de las mismas, esto le representó un periodo de madurez y responsabilidad porque comenzaba a intervenir de manera responsable en los escenarios educativos.

En su relato también describe que, a lo largo de los cuatro años que duró la carrera docente, dio continuidad a la experiencia ética del "cuidado del otro" que había vivido en las distintos periodos de su vida, configurándose como un profesor responsable que tendría como de uno sus principales propósitos actuar de manera comprometida en la educación de sus estudiantes, situación que aprendió desde sus primeras prácticas docentes como él mismo lo narra, "[...]la experiencia que yo tuve en mi formación como estudiante de la Normal para mí fue muy significativa porque marca en mi vida el gusto por ser maestro, fueron las prácticas escolares y donde teníamos, tenemos que entender muchas cosas " [EPS1:9], pero no solo implicaba la relación con los alumnos, también "ser maestro" demandaba darle un contenido a su formación profesional.

Siguiendo con su testimonio este contenido estuvo marcado por el desarrollo de un conocimiento práctico, que según sus palabras refiera a *"empatar los programas y lo del libro, con lo que teníamos en la periferia, aún sin embargo, tendríamos que compensar el concepto de la comunidad hacía el docente, eh, prácticamente era un apostolado maestro" [EPS:11]*, en este sentido, había una tensión entre el conocimiento de los contenidos de currículo escolar, el conocimiento de los procedimientos de enseñanza o su carácter práctico, en relación con los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como el tipo de comunidad al que se dirigía porque según recuerda siempre se encontró en comunidades que carecían de lo básico para el aprendizaje, de tal manera que ser un apóstol de la educación le significó superar una condición de estudiante y conducirse como un profesional de la enseñanza que de acuerdo con su relato, actuaría en esta dirección en los diferentes puestos laborales a su cargo. A sus dieciocho se había convertido en profesor de educación primaria.

Él cuenta que para 1983 ingresó al servicio educativo mediante la asignación de "plaza

automática", sus órdenes de presentación tenían como indicación acudir al Valle de México, específicamente en el municipio de Cuautitlán Izcalli. De acuerdo con su relato, los comienzos en su profesión docente estuvieron caracterizados por altas expectativas en cuestión de desarrollo profesional porque quería ampliar sus horizontes en cuanto a su conocimiento práctico de la enseñanza y ascender de cargos laborales que implicaran mayor responsabilidad educativa. Afortunadamente para él, se encontró en un contexto institucional donde se promovía el aprendizaje profesional entre pares, como él mismo refiere, "[...] *la maestra nos propone los sábados, ah, ah, enseñarnos lo que era en realidad la planeación, nos enseñan alternativas de cómo dar clase, nos, nos proponen ellos formar parte de la unidad*" [EPS:17], de manera que las relaciones que estableció con sus compañeros docentes como profesor novel le significaron fortalecer su compromisos por mejorar los procesos educativos.

Continuando con su narrativa, cuando se encontró en un ambiente de trabajo donde sus compañeros actuaban con un sentido profesional, sus deseos de mejorar en su carrera docente lo llevaron a estudiar y buscar un título de Licenciatura, optando por matricularse en el año de 1984. Un año después de haber ingresado al servicio educativo en la UNAM en su campus de la FES Cuautitlán que tenía muy cercana a su domicilio y cursando durante cuatro años la carrera de medicina veterinaria, a pesar de que tenía poca relación con la docencia, supo reconocer que le permitía adquirir un conocimiento disciplinar de las Ciencias Naturales y vivir una experiencia laboral en otros contextos, como él mismo lo alude, "*la situación de veterinaria me brinda la oportunidad de carácter profesional de impartir clases de química y lo que era prácticamente apegado a la biología en una secundaria general*" [EPS19], a pesar de que tenía tan solo veinticuatro años de edad comenzaba a convertirse en una persona poseedora de una considerable experiencia profesional.

De acuerdo con su testimonio, luego de haber laborado durante dos años en la educación privada como profesor de química y biología para el año de 1990 comenzaría a trabajar un contrato temporal en un turno vespertino en el nivel de primaria, esto como consecuencia de una naciente carrera política en el sindicato de profesores puesto que sus aspiraciones personales lo llevaban a incorporarse a este Organismo, en este

sentido, esta experiencia en un contexto desconocido sería un encuentro entre su persona y lo profesional, como él lo manifiesta en la entrevista, *"ya había niños de quinto y sexto con grados de drogadicción, inclusive con alcoholismo pero donde prácticamente se daba la condición de un problema muy grave ahí, yo terminé ese interinato con una vasta experiencia, nos toca el corazón..."* [EPS:20], por tanto, el cuidado responsable del otro que aprendió a lo largo de su trayectoria biográfico-formativa se tensaba con la responsabilidad profesional de transformar la vida de sus alumnos.

Prosiguiendo con su trayectoria social, una vez que consideró que dominaba las tareas profesionales de la docencia y luego de diez años de servicio educativo, dio continuidad a su proyecto personal e inició otro trayecto formativo porque según su experiencia, *"es parte de la formación de un ser humano, al final de cuentas, se da la oportunidad de poder ingresar en la UPN # 152 y se toma la decisión de gestión escolar por qué, porque más que ambiciones, ya se daban las aspiraciones tener una escuela como responsabilidad"* [EPS:20], por tanto, para concretar sus expectativas este profesor sabía que tendría que articular su propósito de obtener un ascenso laboral conjuntamente con un trabajo político en las filas del sindicato pero siempre con un sentido profesional, situación que le obligaba a estudiar otra licenciatura pero con perfil en la gestión escolar para tener elementos de orden académico que le permitieran ejercer de manera responsable su futuro cargo.

En su memoria, también tiene muy presente el año de 1995, fecha en que recibió el cargo como coordinador sindical, si bien ya había ejercido la función de delegado sindical de zona, este cargo político le representaba un alto en su trayectoria pedagógica porque fue comisionado de tiempo completo en las oficinas del SNTE, en donde pasaría los siguientes siete años, situación que le implicaba nuevamente un encuentro pero en este caso con los diferentes trabajadores de la educación, como él mismo lo manifiesta, *"tuve experiencias muy importantes, el contacto directo con todos los compañeros, inclusive con los del personal de apoyo y asistencia a la educación, con la parte directiva y sobre todo tener la oportunidad más que de servirse, de servir, hacer las gestiones pertinentes"* [EPS21], por tanto, esta vivencia le significó la posibilidad de transformarse en un líder político porque ahora se instalaría en las relaciones laborales de distintos

niveles educativos y de ahora en adelante así se definiría como persona.

Según su relato, una vez que se sintió satisfecho por el trabajo realizado de gestoría sindical, decidió para el año 2002 ubicarse en sus respectivos centros de trabajo puesto que ya contaba con doble plaza y ahora validaría sus derechos escalafonarios para ejercer como director escolar, para esta nueva tarea tenía elementos de intervención educativa adquiridos en su formación profesional, como él mismo refiere en la entrevista. *"teníamos que ejercer un liderazgo académico y social, indiscutiblemente, eeh, indiscutiblemente que teníamos que ponernos a aplicar lo adquirido en la Normal, aplicar desde lo que era la práctica y aplicar la teoría y práctica de lo que era la UPN"* [EPS28], por tanto, su posicionamiento como director estaría en función de buscar un cambio en la organización y el trabajo pedagógico para mejorar el servicio educativo de la escuela a su cargo.

En relación a esta experiencia profesional, describe que pasó los siguientes años de su trayectoria pedagógica implementando su plan de mejora y construyendo un equipo de profesores que se guiaran bajo los principios de la colaboración y el profesionalismo, a la par seguía dando continuidad a su proyecto de vida y en el año 2008 decidió que era momento de estudiar una tercera Licenciatura, de manera que nuevamente se inscribió en la Universidad Nacional Autónoma de México en su campus de la FES Cuautitlán para continuar con su preparación, según refiere en su relato, *"en verdad tenemos que reconocerlo, el hombre y la mujer que no acaba un proyecto, podemos considerarlo que es un hombre incompleto, yo inicié con mucho ánimo esa Licenciatura en inglés"* [EPS34], movido por las Reformas educativas de la época, comprendió que carecía del dominio de esta lengua extranjera, lo que le significó una necesidad profesional de manera que si quería acompañar estos cambios de manera ética tendría que formarse en las nuevas exigencias pedagógicas.

Según su narrativa, tuvo que abandonar esta licenciatura porque se presentó una oportunidad para ascender de cargo laboral, si bien en su trayectoria como comisionado sindical había construido una serie de relaciones políticas que le rendirían los frutos esperados con los que coronaba su trayectoria profesional, como él mismo lo comparte

de manera emotiva en su relato, *"hubo una convocatoria por parte del Sindicato de hacer un examen, yo lo repetí, lo mencioné desde un principio, **Sergio más que tener ambiciones, tiene aspiraciones**", y llegó la oportunidad de abrir una supervisión escolar" [EPS34]*, esta vez viviría un cambio de manera imprevista y se veía obligado a dejar sus obligaciones como director escolar, asesor técnico pedagógico y estudiante de la licenciatura, incidencia que le representaba una ruptura y le significaba la posibilidad de consolidar su desarrollo profesional.

De acuerdo con su testimonio, en el año 2009 recibió el nombramiento como Supervisor escolar, nuevamente sentía esa sensación de incompletud para ejercer de manera responsable su nuevo cargo y quiso acompañar esta nueva etapa con estudios de posgrado porque no había una formación profesional para supervisores como él mismo lo señala, *"a mí se me dio la oportunidad hace tres años de estudiar una Maestría, ¿verdad?, si marqué la Licenciatura en Educación, hoy una Maestría en Educación" [EPS39]*, con este nuevo trayecto formativo aseguraba la pertinencia de práctica profesional en la supervisión escolar y obteniendo el grado de maestro en educación en el año de 2014.

De acuerdo con su experiencia profesional, en esta parte última de su trayectoria social ya con sus aspiraciones profesionales realizadas ahora se conduciría a ejecutar las políticas educativas que promueven el acompañamiento a los profesores noveles, según refiere en la entrevista, *"la tutoría en esencia, es acción, es compartir experiencias, de lo que yo ya sé, tener la oportunidad de compartir para reforzar" [EPS46]*, esta nueva comisión nuevamente le significaría un encuentro pero esta vez con los profesores de nuevo ingreso, comprometiéndose con una inserción efectiva en la enseñanza.

De acuerdo al proyecto de vida que compartió en su narrativa, el siguiente paso en su itinerario biográfico será el retiro del servicio educativo en el nivel de primaria pero continuará con su compromiso profesional de construir nuevas relaciones pedagógicas en otro contexto como el mismo lo menciona, *"Sergio, en tres, cuatro años, se jubilará pero para abrir otra carpeta en su vida en el marco educativo, y lo digo porque tengo la invitación de dar clases en los Centros de Readaptación Social y es algo que quiero*

trabajar" [EPS51], con estas expectativas da cuenta que la docencia es una forma de vida que une los horizontes de existencia de un hombre.

Actualmente el profesor Sergio se sigue preparando, ahora estudia un doctorado en Pedagogía y espera el momento de su retiro para compartir sus experiencias en otros contextos institucionales. En general se puede mirar un desarrollo profesional al amparo de un conocimiento práctico construido principalmente como una empresa personal, mismo que tiene como significado servir responsablemente a la comunidad y a los estudiantes a través de una solidez académica y un dominio técnico de los documentos rectores de la profesión docente. Esta formación técnica también se puede mirar en el siguiente apartado.

2) La transmisión de la docencia como una forma de unir lo profesional y lo personal

Como punto de partida, se toma en cuenta la experiencia formativa que desarrolló en el seno de la familia y en la escuela, espacios institucionales en los que interiorizó ciertos patrones de conducta y construyó una imagen de la docencia, además, se advierte que en ambos procesos de socialización, él logra construir una serie de referentes que posteriormente orientan su posicionamiento en la construcción de una trayectoria profesional acotada a un campo de posibilidades en el que tienen un marcada relevancia por un lado su autoconcepto de acompañar y su pertenencia a una familia de profesores que le transmiten un modelo de conducta relacionado con una postura profesional de tipo academicista. Es de destacar sus preferencias de carácter valoral, entre ellas la de asumir su profesión como un servicio social, el sentido de responsabilidad con el ejercicio de los distintos puestos laborales que ha ocupado y el compromiso con su padre por ser un ejemplo de profesionalismo, lo que ocasiona un marcado equilibrio entre lo personal, lo laboral y profesional.

a) La influencia de la familia para organizar trayectos de orientación académica y titulación

En este apartado se presenta el influjo que tuvieron sus padres para que él se inclinara por la docencia entendida como una forma de vida que conlleva a establecer altas expectativas en cuestión de logros académicos, realización personal y la problemática

del cambio como principales formas de relacionarse con la profesión.

La experiencia formativa de este profesor está vinculada con los referentes que tiene de sus padres como docentes, en donde se advierte que ambos tenían un proyecto de vida que los llevaba a seguir un trayecto formativo en el que de acuerdo a su relato tienen como sello distintivo superar la dispersión de lo profesional, en este sentido, se puede comprender que él asumía esta profesión como una actividad familiar, en relación con lo anterior, Delory (2014, p.8) asume que la familia como instancia socializadora expresa una serie de recursos experienciales que *"son transmitidos bajo la forma de reglas de comportamiento y de saberes procedimentales por los adultos (padres)"*, bajo esta condición, él refiere que como hijos tenían que seguir el ejemplo de la realización personal a través de reproducir una serie de patrones de conducta pero sobre todo en ostentar un título profesional y ejercerlo con ciertos principios, esto se puede mirar en su relato:

Soy nacido en el Estado de Sinaloa en el año de 1964, en Culiacán, la capital. Mi padre es originario del Estado de Yucatán y mi madre del Estado de Durango, eeh, mi madre prácticamente, eeh, se tituló como maestra de preescolar y a mi padre maestro de, de, de primaria egresado de la Escuela Normal Rural de Hecelchakán Campeche, prácticamente ellos se conocen en el trabajo y de ahí nacimos nueve hermanos, de los nueve hermanos, todos somos profesionistas [EPS1:3].

De acuerdo con su relato, ser hijos de un matrimonio de profesores les implicó fundar un proyecto de vida basado en su formación como personas y objetivar este proyecto con el hecho de cursar estudios de nivel superior y por ende ejercer una profesión, en este sentido, se puede inferir que como familia apostaban por la educación de los hijos, para Enríquez (2002, p.25) *"este proceso apunta al <moldeamiento de la personalidad> en su integridad que se da a través de influencias de diversa índole que permiten a los sujetos desarrollar procesos de adquisición. En el caso de los padres siempre hay un proyecto parental con respecto al niño para que puedan tener éxito en la vida o que logren un ascenso social"*, por tanto, en la educación del profesor Sergio se puede apreciar, el sentido de conducirse con responsabilidad a lo largo de su trayectoria social transmitido en el entorno familiar. También refiere que le fue muy significativo como sus padres asumían la docencia, no sólo como un trabajo sino como una forma de vida, dicho en sus palabras:

Mi madre desde muy joven le gustó mucho escribir para el periódico del estado de Nayarit porque ahí trabajaron también, y, y mi padre hizo un doctorado en Málaga España de Lengua y Literatura [EPS1:3].

El ejemplo que representaron sus padres quienes por un lado se inclinaron por una actividad periodística y por el otro la importancia que tuvo el grado académico que alcanzó su padre dan cuenta de un modo de vida porque gustaban de hacer las cosas; también puede inferirse que en su proceso de socialización, que según Pérez (1980, p. 348) en esta etapa *"cada familia diseña una realidad social de acuerdo a su posición en el sistema productivo y cultural que condiciona la calidad así como el sentido de los intercambios y adquisiciones de los miembros, dejando al descubierto intencionalidades e intereses en las formas de socializar de cada grupo"*, en este caso este profesor se encontró con un modelo de profesionalismo que para él significó que como persona uno puede plantearse metas en la vida y seguir un serie de principios para alcanzarlos, este tipo de ejemplos fueron decisivos para que según él desde su infancia, ya se había planteado la posibilidad de ejercer la docencia, dicho en sus propias palabras:

Entonces, había que seguir estudiando y yo me inclino por la docencia, a pesar de que, de los nueve hermanos, todos somos profesionistas pero yo soy el único maestro, el único que ingresó al magisterio, los demás tienen, este carreras profesionales diversas [EPS1:4].

Él describe que como hijos de profesionistas tenían la obligación de configurar una trayectoria escolar y en su caso, a pesar de que contaba con oportunidades para ingresar a la educación media superior, se puede inferir que desde su infancia había quedado impactado por el compromiso que miraba de sus padres quienes asumían con responsabilidad no solo con el trabajo de la enseñanza sino que había un marcado esfuerzo por impactar en lo social porque inculcaban a sus hijos el principio de la superación personal a través de la educación escolarizada, en este sentido, también refiere que de manera voluntaria adquirió este compromiso y se trazó como proyecto de vida construir una serie de trayectos formativos que lo llevaran a la obtención de títulos y ascensos laborales, mismos que según su experiencia lo instalaron en una lógica de adquisiciones que se fueron dando de la siguiente manera:

Culminamos la secundaria, allá en la Secundaria Federal No, 1 "Santiago Burgos Britos" y prácticamente se da la oportunidad de, de poder este, ingresar, de poder ingresar a la Normal Rural de Exelchacan Campeche, ahí en el estado de Campeche, fuimos y por mala fortuna ese año no se permitía más que ingresar a los alumnos originarios del estado, entonces, prácticamente me veo en la

necesidad de regresar a Mérida y, y por consejos de mi padre y de mi hermano me ofertan la Normal del Centro Regional de Educación Normal "Licenciado Javier Rojo Gómez", un procel del, del estado de Hidalgo, quien terminó sus últimos días precisamente en el estado de Quintana Roo, donde muere ahí víctima parece que del paludismo [EPS1:7].

En esta parte de su relato se advierte que también el acompañamiento de su familia y principalmente de su padre fue decisivo para que se inclinara por la docencia en el nivel de primaria, de acuerdo con Nicastro y Greco (2012, p.98) quienes advierten que en toda relación *"hay unos significados implícitos del acompañamiento que tienen que ver con ayudar, sostener, escoltar, asesorar"*, en este sentido, se puede interpretar que en el contexto familiar había un marcado esfuerzo por velar trayectorias académicas y protegerlas hasta la culminación de una carrera profesional, según su experiencia esta forma de relación con su familia le significó un punto de partida porque una vez concluida su formación inicial a la docencia, él argumenta que de manera particular construyó su propio trayecto formativo, tal como lo expresa en su narrativa:

Perfecto, de manera particular y haber vivido la experiencia, de, de Quintana Roo como practicante, a cinco minutos a diez cuadas se encontraba la Universidad Nacional Autónoma de México en su campo de la FES Cuautitlán, no impartían nada de pedagogía pero estaba la condición de veterinaria, decirles con franqueza, yo hago mi examen y quedo en la Universidad Nacional Autónoma de México, me meto como estudiante en veterinaria, sin descartar las asesorías que en un momento dado se llevan a cabo [EPS1:18].

Si bien, hasta estos momentos de su vida ya había terminado los estudios de Normal Básica, mismos que lo acreditaban como profesor de primaria, ya estando como profesor en servicio, comenzó a manifestar sus deseos de formarse bajo una línea académica consecuencia del momento histórico en el que vivió porque fue hasta 1984 cuando se establecieron de manera formal los programas de formación profesional del profesorado en México, hasta antes de este año la formación inicial como maestros era equivalente a los estudios de bachillerato, en este sentido, comenzaría con una formación profesional con un sentido académico que lo llevaban a estar preparado para enseñar una disciplina, en su caso se inclinaría por las Ciencias Naturales, como lo manifiesta en su entrevista:

¿Qué me brindaba esto?, Me brindaba algo muy importante, me brindaba la oportunidad, de con una situación, hasta con los propios maestros de cómo impartir las Ciencias Naturales, esa era la cuestión de analogía que podía trabajar la situación de, de pedagogía. Me daba una oportunidad de participar en la

comunidad de los procesos de carácter de vacuna antirrábica, eh, eh vamos mientras algunos compañeros, le apostaban a la Normal superior, en esos años que eran los que le tiraban un poquito más y algunos empezaban a ingresar lo que era la UPN, la Universidad Pedagógica Nacional. Pero indiscutiblemente me brinda la oportunidad de carácter profesional de impartir la asignatura de química y donde me tocó en un momento dado cubrir seis meses en una secundaria general, eh, eh lo que era prácticamente apegado a lo que era biología, entonces, este había relación, había una relación muy, muy fuerte en darme la constancia la Universidad, en aquel tiempo con mi certificado de estudios.

Si bien, ya había cursado la educación superior y logró certificarse como médico veterinario, situación que lo hacía portador de un conocimiento disciplinar de las Ciencias Naturales que según sus palabras le daban un carácter de profesional. Para Imbernón (1994, p.25), en aquel tiempo *"las tendencias de formación del profesorado reforzaban el concepto de <saber es poder y hacer> que ponía énfasis en los contenidos a transmitir, además, de la búsqueda de acciones generalizadoras que tuvieran éxito ante los alumnos"*, de esta manera. él consideraba que dominar la disciplina era garante de que sus alumnos aprendieran.

También comenzaba a surgir la necesidad de convertirse en un actor social porque ya empezaba a proyectar su formación en medicina veterinaria tanto en la comunidad donde vivía como con sus compañeros de trabajo, esta situación hacía latente un enfoque técnico de la enseñanza porque pretendía prescribir la práctica docente de sus compañeros. Él comenta que este tipo de posicionamiento fueron despertando ciertas expectativas y reorientaron su trayecto formativo, como según lo comparte en la entrevista:

El tiempo sigue pasando, y, y uno voltea la vista hacia atrás y bueno, uno ya tiene la Normal Básica, ya terminó uno la condición de, este, de veterinario, ¿qué sigue ahora?, ¿no?, ya uno ya tiene la constancia de la veterinaria, qué sigue ahora, eh, retomando esta condición, eh, logramos instalar un huerto familiar en la escuela con los alumnos, de aquellos tiempos de los 80', le pusimos limones, aplicamos lo que fue agropecuarias, enseñamos a fumigar, es parte de la formación de un ser humano, al final de cuentas el seguir aprendiendo, y se da la oportunidad de poder ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional, se da esa oportunidad, en la UPN la 152 en la condición de actualización [EPS1:20].

Para el año de 1994 ingresaría a una nueva etapa en su formación docente persiguiendo el título profesional como Licenciado en Educación y continuando con la lógica de adquirir conocimientos y por consecuencia moviendo sus significados del ser docente, al

mismo tiempo también comenta que en ese momento de su trayectoria ya empezaba a "tirarle un poquito más" a su carrera como profesor, situación que articulaba un proyecto de formación con la posibilidad de un desarrollo profesional, para Imbernón (2008, p.57) éste tiene que ver con *"que la capacidad profesional no se agota en la formación teórica, sino que llega hasta el terreno práctico, donde se aplican las concepciones por las cuales se establece la acción docente, es decir, la reflexión de la práctica"*, en este caso, su proceso de formación profesional se empataba con la posibilidad de mejorar como persona porque se mostraba como un sujeto responsable con su profesión.

Sin embargo, cuando se instaló en una lógica de formación continua también surgieron las aspiraciones personales por ascender al puesto de director pero según su experiencia para lograr dicho propósito fue necesario comisionarse en el Sindicato de profesores por lo que inició una trayectoria al interior de dicho organismo que comenzó a tener sentido cuando ocupó el cargo como delegado de su zona escolar, dicho en sus propias palabras:

Claro, Claro, como secretario general delegacional, antes de ser secretario general delegacional, yo recorrí todas las carteras, fui secretario de organización, fui secretario de trabajos y conflictos de esa delegación, fui secretario de finanzas, fui secretario de orientación ideológica sindical y fui secretario de escalafón, cuando ya me toca la oportunidad estoy convencidísimo de que el conocimiento es gradual y eso me firmó las bases para tener la oportunidad de poder, eeeh, llevar a cabo nuestra gestión como secretario general delegacional [EPS1:21].

Por tanto, su adscripción a la estructura piramidal del SNTE como un medio para alcanzar sus aspiraciones personales, lo colocaron en una posición distinta a la de seguir desarrollando su experiencia profesional, si bien continuo con su carrera de Licenciado en Educación Primaria, su preocupaciones cambiaron porque de la necesidad de adquirir conocimientos y aplicarlos en el aula, cambió a la de fomentar el sentido colectivo de la docencia, según Street (2001, p. 15) las bondades de este sentido gremial, trasladado al terrero del trabajo docente, de los servicios asistenciales, así como de la responsabilidad administrativa era la de *"alcanzar la homogeneidad de una cultura magisterial y de la uniformidad de las condiciones de trabajo, lo que suponía apropiarse de un eje identitario para presuponerse parte de un beneficiario colectivo de los derechos otorgados por el Estado a sus trabajadores; así como aspirar, siempre*

como sindicalista, a determinado nivel y calidad de vida", este nuevo cargo le suponía ahora estar al pendiente de las condiciones laborales de sus compañeros y adquirir los conocimientos necesarios para realizar esta nueva labor, pero tras una corta estancia en este organismo decidió volver a las actividades educativas, al respecto refiere lo siguiente:

Entonces, retomando la esencia de ser maestro, eh, eh, el profesor, el maestro va más allá de estar sentado en un aula, eh, eh las aristas que cubre un maestro en la sociedad son, son muy amplías, son muy amplias, entonces, continuando con esta situación, eh, se termina la etapa de la coordinación en el sindicato y donde se da la oportunidad de, de, de ocupar una responsabilidad de una dirección, nos toca ser directores en, en Lomas de San Cristóbal, en el municipio de Coacalco pegadito exactamente, en, en, lo que viene siendo parque residencial Coacalco, ahí trabajamos aproximadamente nueve años, y donde nos toca la escuela en infraestructura más antigua, más antigua de Coacalco como escuela federalizada, la escuela "Ignacio Allende", es la escuela más antigua federalizada, en el municipio de Coacalco porque hay otras más antiguas que son estatales pero donde logramos pues en un momento dado, pues prácticamente ya con un repertorio de conocimientos, sin perder la humildad que uno sigue siendo aprendiz, pero con el repertorio de conocimientos, eh, eh nos llega una escuela de doce grupos de organización completa, eh, apoyo de USAER, profesor de Educación Física, lograr un proceso de transformación [EPS1:27].

Al encontrarse en una nueva experiencia profesional, era consciente de que el puesto de director escolar era una oportunidad para continuar con su aprendizaje y desarrollo de la docencia y, por tanto, tendría que formarse en la práctica de la gestión escolar, si bien conocía los asuntos laborales y las cuestiones relativas a la enseñanza ahora era responsable de una institución escolar, en este orden, su posicionamiento siguió siendo academicista porque carecía de experiencia tanto del trabajo en el aula como en su nuevo cargo, de manera que los conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria serían el soporte para ejercer este nuevo puesto de trabajo. Ante la sensación de seguir mejorando profesionalmente decidió insertarse en otro trayecto de carácter formativo, como según comparte en su narrativa:

A mí se me dio la oportunidad hace tres años de estudiar una Maestría en Educación, y nos tuvimos que titular en la Universidad de Chalco que a final de cuentas tenemos que entender algo, eh... la universidad no hace al hombre, el hombre hace a la universidad, me explico, porque tuvimos la oportunidad de asistir a un congreso que fue del Poli en pedagogía y de la UNAM y estamos casi a la altura en esa misma condición de investigación, ¿verdad?, estuvimos a la par con ellos, en verdad, en verdad, estuvimos a la par, en cuestión de una praxis educativa, simplemente con el concepto de qué es, praxis educativa, inclusive

algunos de, de la UNAM que decía a ver bueno, qué es la práctica en sí, la situación de que sí como origen es práctica, etimológicamente sí, pero, con base a la filosofía de la educación, una conjugación excelsa de la teoría y la práctica [EPS1:27].

Según la experiencia que comparte, sus aspiraciones personales siempre se acompañaron de la adquisición de conocimientos y certificaciones para ejercer de manera informada sus distintos puestos laborales, en este sentido, se puede inferir que a lo largo de su trayectoria socio/profesional, se fue moviendo el sentido academicista para mover otros elementos de carácter profesional en este caso comenzaba a visualizar la posibilidad de investigar sobre su práctica docente para mejorarla, en sintonía con Ferry (1980, p. 20) quien menciona que *"en la problemática del cambio personal se ponen en juego significados de ruptura, de mutación inacabada que se imponen a cada paso, en todos los campos, que nos obligan a actuar y, más o menos, a cambiar"* en este caso, este profesor manifiesta que siempre pensó en mejorar personal y profesionalmente. En este contexto educativo, este profesor argumenta haber concretado el proyecto familiar y personal construido desde su niñez relacionado con "tener éxito en la vida", para él sus aspiraciones profesionales se concretaron de la siguiente manera:

Logramos un espacio, logramos fundar este, la zona escolar no. 80 que está ubicada en Tonanitla, en el municipio del mismo lugar, fue en el 2010, y donde hoy prácticamente a seis para siete años de la supervisión escolar pues también lo hemos disfrutado porque hemos conjugado un gran equipo de trabajo aquí en la supervisión escolar. Pero el conocimiento no lo debemos de guardar maestro, también lo tenemos que compartir y esa es la esencia de un maestro también, el compartir el conocimiento, construir su propio conocimiento y compartirlo, creo que la ley de la corresponsabilidad nos nutre, la ley de la corresponsabilidad, recibo y también doy, pero más doy, más que recibir, entonces, en los talleres armamos también unos, unos, trabajos muy importantes, sobre todo sin perder la verticalidad de lo que está establecido en el programa de esos talleres[EPS1:35].

En su puesto ahora como supervisor manifiesta tener una experiencia necesaria para dirigir una zona escolar de manera profesional, o como lo establece Honoré (1980, p.12) *"en la experiencia de formación, el cambio humano se nos presenta como relacional y finalizado"* porque según su narrativa, ha cumplido con la tarea de formarse porque no sólo alcanzó una posición laboral sino que se considera haber superado una condición académica, es de destacar que su desarrollo profesional tuvo como meta ascender de puestos laborales y centrar en gran parte su trabajo en lo político. Actualmente,

manifiesta que su formación profesional va más allá de las aulas y ejercer la docencia con un sentido social:

Cuando se nos hace una invitación a dar un taller, también de liderazgo en, en el municipio de Tecámac con algunos regidores y también estuvimos trabajando liderazgo con treinta seis jefes de áreas en la cooperativa de la Boing, esto como un carácter de servicio de la sociedad profesor, sin cobrar un solo centavo pero sobre todas las cosas ahí estuvimos tres domingos, no fue en clases, fue en domingos profesor, y fue de nueve a cuatro pero uno aprende, conoce, se relaciona, no podemos ser sectarios los maestros, y lo hablo en todo el sentido general, con todos los títulos nobiliarios y los grados que tengamos, ¡no podemos ser sectarios!, ¡no podemos ser antisociales!, el maestro es un revolucionario de la sociedad, esa es la praxis que tiene que, que practicar, la praxis revolucionaria educativa [EPS1:36].

A lo largo de la trayectoria social del profesor Sergio, refiere que ha comprendido el sentido formativo de las relaciones que se establecen con los "otros", instituciones, personas o contextos en el que argumenta que la docencia centrada en las prácticas de formación producen efectos en los demás, de acuerdo con Enríquez (2002, p. 144) *"la experiencia de formación debe prolongarse tanto en el tiempo como en el espacio, debe cruzar el conjunto de la vida social y llegar a la vida cotidiana para comportarse de otro forma con la gente que uno está en contacto"* para este profesor la educación de los hombres cambia a las sociedades.

En la etapa de su educación se puede mirar la influencia que recibió del entorno familiar en donde se observa una marcada preocupación por acompañar y sostener trayectorias escolares hasta la consecución de títulos profesionales, así mismo se destaca la transmisión de la docencia que ejercían los padres como una forma de vida en donde se mezclaban asuntos personales y profesionales. El hecho de que haya estudiado la Normal básica ocasionó que orientara su formación profesional hacia una tendencia académica que se vio cristalizada con sus estudios de medicina veterinaria y el dominio disciplinar de las Ciencias Naturales, si bien tuvo otros trayectos de carácter formativo en una licenciatura y cuando cursó su maestría que lo enfrentaron a la problemática del cambio personal, se puede inferir que hay un predominio de lo técnico y lo académico como elementos sustanciales de su formación profesional. En el siguiente apartado se muestra la importancia que tuvo el cuidado de sus hermanos y su padre para que él pudiera estudiar la Normal.

b) La responsabilidad como una preferencia valorativa de carácter profesional

En este apartado se muestra la importancia de las relaciones en la familia, mismas que le permitieron un proceso de socialización que definió un modo de ser al interior de las instituciones. Los referentes que tiene muy presentes en la configuración de su experiencia formativa es el cuidado que tuvo por parte de su padre y de sus hermanos mayores cuando su madre murió, de acuerdo con Mínguez (2012, p. 2) "*si las relaciones familiares son una praxis de la hospitalidad, entonces la vida familiar es el espacio privilegiado para la formación de valores que se experimenta como cuidado responsable del otro*", por tanto, la hospitalidad y el cuidado de su trayectoria por parte de su familia, le fue muy significativa porque él se sentía obligado a dirigirse siempre con responsabilidad como respuesta a las atenciones de su familia.

De acuerdo con el relato del profesor Sergio a los cuatro años de edad le tocaría vivir una de las etapas más difíciles de su existencia pues quedaría huérfano de madre y por consecuencia de este acontecimiento tendría que desplazarse a otro contexto, tal como lo narra en la entrevista:

Mi madre muere muy joven, muere a los treinta años víctima de cáncer, de leucemia, eso nos obliga, ah, ah, ya muy pequeños a vivir en vez de Sinaloa vivir en Mérida" [EPS1:8].

Se puede inferir que este suceso le representó a la familia mirarse en una nueva condición por lo que tuvieron que regresar al lugar de origen del padre, en donde él además de seguir ejerciendo su profesión tendría que cuidar de sus nueve hijos y Sergio en lo particular crecería bajo la condición de orfandad de la madre, esta situación reforzó los vínculos entre los hermanos y ocasionaría que ellos se configuraran como personas responsables porque adquirirían obligaciones de carácter afectivo, así como de carácter económico, esto de acuerdo a lo que comparte en su entrevista:

Nosotros como hijos ayudábamos mucho porque mi padre tenía una granja familiar para poder vamos, ser autosuficiente si pudiéramos manejar esa idea, entonces, la crianza, la alimentación eran nuestras responsabilidades [EPS1:10].

Él refiere que tras haber vivido una crisis familiar que los pudo haber separado, como familia decidieron seguir unidos y atender al llamado que hacía su padre para salir adelante, por tanto, tenían que cumplir distintas tareas entre las que destacan las de

carácter económico porque ayudar en la granja familiar les permitía solventar en cierta parte este tipo de necesidades. Entonces, cumplir con las distintas obligaciones al interior de la familia los fue configurando como personas que cuidaban y acompañan sus trayectorias sociales, como alude en su relato:

Pasa el tiempo y, y yo ingreso a la escuela primaria eh, Juan Crisóstomo de Cano y Cano, un procel Yucateco que ahí vivía, y yo llevo la etapa de la primaria en seis años, ehh, compartirle que, que, como estudiante en la primaria, eh, no fui un alumno destacado prácticamente, eeh, no fui un alumno de dieces, pero si había la condición de, de la formación de mi padre, ya viudo él, eh... al pendiente de sus hijos hasta cierto punto de corta edad, inculcarnos el valor de la responsabilidad [EPS1:4].

En esta parte de su relato, se puede mirar que la relación con su padre fue la experiencia de subjetivación más importante en su infancia porque le permitió mirarse como una persona responsable, pero con la capacidad de construir sus propios trayectos formativos, de acuerdo con Nicastro y Greco (2012, p. 64) este es un proceso de configuración del sujeto caracterizado porque:

El sujeto no existe de antemano, los procesos de subjetivación le hacen lugar, la subjetividad es el trabajo por el cual se "hace" ese lugar humano que requiere de ciertas condiciones: la palabra, la igualdad, la relación a otros. Es un modo de estar, hablar, pensar, transitar, construir, habitar. Ello demanda, por supuesto, de otros con quienes efectivamente sea posible habitar mundos, es decir, construirlos, pensarlos y, en el mismo trazo, constituirse en habitante. Se trata de identidades con encuentro, con apertura, con transformación. Pertenencias abiertas, que son hospitalidades más que pertenencias.

Sería el significado de la responsabilidad el que le enseñaba el trazo de una posible trayectoria social al interior de los escenarios institucionales construida al amparo de esta relación, basada principalmente en reconocer el llamado del otro que en su caso era apoyarlo en su educación.

Posteriormente, en la etapa de su adolescencia todavía tiene muy presente el sentido de hospitalidad que su familia tenía con los miembros más pequeños, en este caso su hermano mayor le manifestaba la obligación cuidarlo y apoyarlo en situaciones difíciles, tal y como el mismo lo narra en el relato:

La maestra me sacó del salón, pasó el prefecto y me dijo que, qué hacía yo afuera, la maestra salió y le dijo que, que yo le había faltado al respeto, me suben con el director, el director toma la decisión de, de expulsarme, lo comparto esto con mi padre, mi padre me golpea, me regaña, no me escuchó, de por qué había

sido la causal, de que por qué me habían relegado de la escuela y donde prácticamente mi hermano el mayor busca la alternativa y me cambian de escuela, yo termino el segundo año, en la escuela secundaria federal no. 1 llamada este, eh, no recuerdo su nombre pero, pero prácticamente, "Santiago Burgos Brito", así se llamaba esa escuela y ahí culminamos [EPS1:6].

Él manifiesta que si bien había sido parte de un conflicto en su educación secundaria, su familia seguía con la obligación de apoyarlo en obtener un título profesional, de manera que a la edad que 15 años que fue cuando terminó su educación básica ya mostraba el interés por estudiar la carrera de profesor de primaria, en este sentido, la orientación de su familia fue fundamental para inscribirse en el CREN, de tal forma que a su corta edad tendría que trasladarse del estado de Yucatán al estado de Quintana Roo mostrando una autonomía y responsabilidad de seguir constituyéndose sujeto de su propio destino, al respecto comparte los siguientes recuerdos:

Yo ingreso en 1979, en 1979-1983, es el periodo de la etapa de la Normal, salíamos como maestros Normalistas y Bachilleres en Ciencias y Humanidades, prácticamente se da un binomio ahí porque nosotros empezamos a llevar el proceso de observación de clase en zona rurales, Quintana Roo es prácticamente hasta el día de hoy espacios donde hay comunidades de carácter 100% rural, entonces, en mi primer etapa de observación que llevo en el mes de octubre del primer año de Normal, en el primer ciclo escolar como Normalista pues los llevo a cabo en una comunidad que se llama Reforma, pero si es válido comentar esta nueva experiencia en la vida de uno porque a ese promedio de edad de 16, 17 años pues viene también un proceso de madurez y de responsabilidad, en ese sentido, por qué razón, porque se nos brindan actividades con la comunidad, donde teníamos que observar, el, el espacio de vivienda de los estudiantes, ¿verdad?, a pesar de que en las dos escuelas en donde estuve, se brindó la oportunidad de estudiar en escuelas de organización completa, podíamos observar nosotros las carencias de infraestructura que imperaban en ese lugar [EPS1:8].

De acuerdo a su narrativa, este momento de su trayectoria social representaba una ruptura porque dejaba el contexto local y se separaba de la institución familiar para configurarse como profesor de primaria en formación, Ferry (1990, p. 124) menciona que este tipo de momentos que viven las personas se denominan *"interrupciones porque formarse es encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma . . . Contando con medios, contando con mediatizaciones"*. En este sentido, él manifiesta que sus creencias, así como las experiencias que vivió en su formación inicial, desencadenaron un proceso que iba configurando y reconfigurando

sus maneras de mirar la docencia, dicho en sus propias palabras:

En cuestión sindical, yo, yo salgo electo como secretario general delegacional, allá en Cuautitlán Izcalli, termina mi gestión esos dos años y prácticamente rebasando el tronco común en la UPN, pues salgo electo como coordinador sindical de la sección 36 porque razón hijo, José Martillo lo decía en uno de sus libros, "para conocer el monstruo hay que estar dentro de él", veíamos muchas injusticias, no podemos tapar el sol con un dedo, muchas condiciones de compadrazgos y teníamos nosotros que participar, sí salimos de una manera democrática en una elección de la delegación sindical y logramos ajustar muchas cosas, indiscutiblemente teníamos que y por carácter moral y profesional participar [EPS1:8].

Este profesor comparte que tras ocupar un nuevo cargo en la estructura educativa tomaría una forma distinta a la de su profesión en la que ahora estaría ocupado trabajando para el sindicato de profesores y tras la influencia familiar pondría énfasis en asumir esta función de manera responsable, es decir, atendiendo los asuntos de sus compañeros de manera democrática y preparándose académicamente para ejercer con profesionalismo sus distintas tareas, al respecto comparte lo siguiente:

Sergio, en tres cuatro años, va a jubilarse y se jubilará pero para abrir otra carpeta en su vida en el marco educativo, pero necesito prepararme más, necesito adentrarme a un doctorado, pero también sin perder la etapa terrenal, la humildad en un liderazgo, sin perder la debilidad, tener un carácter de visión, qué nos espera dentro de cinco o 10 años, en dónde me quiero encontrar, ejerciendo ese liderazgo [EPS1:46].

A lo largo de su trayectoria social se puede mirar una historia de formación en donde su significado de responsabilidad lo han llevado a trabajar en su desarrollo personal, así como en la realización de sí mismo para responder a la tarea de seguirse formando, para Delory (2004, p. 58) en los procesos de formación es importante asumirse como aprendiz porque esta *"figura es el autor (el origen, en términos de deseo, de autorización, de voluntad), actor (el agente en términos de medios, de trabajo, de producción) y beneficiario (el propósito, en términos de intención y proyecto)"*, en este sentido, la importancia social que para él tiene el docente lo siguen llevando a nuevos trazos en su formación y pensar en la posibilidad de incursionar en otros contextos institucionales en donde pueda seguir promoviendo procesos de co-formación.

c) La experiencia del cambio vivido en las relaciones formador-formando

Si bien la experiencia formativa que configuró en la familia, lo había preparado como una

persona responsable gracias al acompañamiento y apoyo que recibió, ahora él manifestaría una sensibilidad para reconocer a los otros en su condición social y cultural. En este apartado se presenta la experiencia escolar de este profesor entendida como una forma singular de habitar las instituciones escolares y como instancia de transformación personal porque a pesar de referir que los espacios institucionales donde curso su educación primaria y secundaria se caracterizaban por ser un sistema de relaciones en el que predominaban las jerárquicas y la sumisión a la autoridad como una norma, él manifiesta que se mostró como una persona con un sentido de justicia que reclamaba un trato digno, en relación a esto, sus recuerdos se remontan a la educación secundaria como lo comparte en la entrevista:

Yo ingresó a la escuela secundaria en Mérida Yucatán, yo estudié en Mérida Yucatán, ingreso ahí a la Escuela Secundaria Federal No. 3 a la "Herminio Abreu Gómez", ahí estudié nada más primero y segundo grados y donde prácticamente llevamos a cabo, ehh, el estudiantado de una manera normal si pudiéramos decir, sin embargo, eh, eh... una decisión de la autoridad educativa de ahí, porque hubo un problema allá, porque ahí el tratamiento, porque ahí entra el valor y la condición de la justicia, yo tengo que dejar la escuela porque existió una maestra de matemáticas, estaba una maestra de matemáticas, que yo la catalogaba en ese tiempo, eh, eh con un juicio quizás corto, con una capacidad crítica quizá un tanto limitada pero con el sentido lógico de que era una maestra injusta, "era maestra injusta la de matemáticas" y nos dejó una lección de vida para no repetir nosotros en este ámbito ¿no? [EPS1:4].

La experiencia escolar de este profesor estaría marcada por un acontecimiento que impactó su forma de relacionarse con la escuela y específicamente con los profesores porque si bien hasta estos momentos de su vida había cumplido con sus obligaciones como estudiante, un incidente que salía de esa cotidianidad escolar cambiaría su forma de mirar la situaciones educativas porque él refiere que sus modos de conducirse se basaban en valores como el respeto y la responsabilidad, sin embargo, un problema de comportamiento de una de sus maestras representó una experiencia transformadora porque reforzaría su sentido de reconocer al otro en su particularidad, en este sentido, todavía tiene muy presente en su memoria cómo se daba un trato diferenciado a los estudiantes en una institución autoritaria que no reconocía la condición de las personas:

Recuerdo que un jueves si fuera así el caso, eh, prácticamente llegó una niña, de una este, este, comunidad cercana a la primaria, yo vivía en la colonia Esperanza y ella vivía en la Lázaro Cárdenas que era, por ser una colonia muy limitada sobre todo por la cuestión del agua y esta niña llegó, llegó este... Araceli Parra se llama, y, y la maestra la ofendió, le dijo que era una alumna sucia, que por qué no se

había bañado, le dijo que era una alumna cochina, que olía mal y si en efecto había esa probabilidad, la niña con lágrimas en los ojos, le externó que no había agua desde hace una semana, y, y que prácticamente no tenía la oportunidad, de, de, de haberse bañado ese día. Yo lo percibí injusto y le pedí la palabra a la maestra y le dije que no podía hablarle así a la compañera si estaba hasta llorando, la maestra me, me, me dijo que no me metiera yo en esos asuntos pero reiteré la condición de que no le siguiera, que no siguiera ofendiendo a la alumna, que mejor le marcara alguna observación en cuestión de su aseo, entonces, la maestra me sacó del salón [EPS1:5].

Él manifiesta que desde su adolescencia había un sentido muy marcado de las relaciones educativas y los roles institucionalmente establecidos para maestros y alumnos. Para Honoré (1980, p. 26) *"hay experiencias de formación cuando se reconoce el problema del conocimiento recíproco de poder, de influencia, de autoridad y se cuestionan los contenidos de la enseñanza y el estilo institucional"*, de manera, que cuando mostró su malestar por la práctica docente de su profesora, se hizo acreedor a una sanción que tuvo consecuencias para su itinerario biográfico de ese momento y en sus formas de mirar el hecho educativo para toda su vida, esto de acuerdo a lo que comparte en la entrevista:

Y va el reverso de la moneda, de que llega el segundo personaje en mi vida que inclina a ser maestro, mi profesor de español de tercero de secundaria, Gonzalo Gutierrez Aguilar, un hombre, que, que prácticamente a los alumnos los trataba con mucho respeto, con mucho afecto y ahí se daba la química socio-afectiva para poder este, eh, eh gustarnos su materia, sobre todo, ¿no? y culminamos la secundaria allá en la Secundaria Federal No, 1 Santiago Burgos Britos [EPS1:5].

A la edad de 15 años terminaría su educación secundaria teniendo presente dos estilos de la docencia en el que según su experiencia comenzaba a surgir un proceso de identificación con aquellos profesores que basan su práctica en una relación con el saber donde lo que se pone en el centro es el encuentro en dos "universos de experiencia" que se hacen responsables de su propio progreso educativo. En la experiencia familiar y escolar que manifiesta de este profesor se puede inferir que su configuración como hijo y como estudiante lo orientaron a seguir como propósito una realización personal en el que asumiera de manera responsable las distintas obligaciones que se adquieren por formar parte de estas dos instituciones, por tanto, él manifiesta que supo reconocer el valor formativo de las prácticas institucionales basadas en lo relacional. En el siguiente apartado se muestra su trayecto en la formación inicial, así como las condiciones bajo las cuales fue construyendo una figura profesional.

3.- La demanda social de servir responsablemente a la comunidad

El proceso de formación inicial del profesor Sergio da cuenta de la configuración de una experiencia profesional con la particularidad de que fue enseñado para trabajar en el medio rural, debido a que el contexto social donde estudió la carrera docente y por ende realizó sus prácticas profesionales tenían esta característica, en este sentido, se advierte que él estableció un vínculo con el modelo de formación denominado "apóstol de la educación", que según Quintanilla (2004, p. 7) se caracteriza básicamente por:

Cumplir el papel redentor de la educación sobre las masas campesinas e indígenas que constituían el porcentaje mayoritario de la población mexicana, a quienes se les consideraba las principales víctimas de todos los males que se querían combatir: la pobreza, la insalubridad, la incomunicación, el latifundismo, el analfabetismo y la religión.

Para el año de 1979 que fue cuando ingresó a la carrera de profesor, todavía había una declaratoria de que el maestro rural era el personaje más importante del México de ese momento y que la escuela tenía un valor excepcional para el logro de las demandas más apreciadas del pueblo, en este sentido, este profesor refiere que asumió estos principios como una forma de orientar su ser docente y de igual manera construyó su trayectoria socio-profesional hacia el dominio de los contenidos que se tenían que enseñar, misma que se presenta en el siguiente apartado:

a) *El binomio: los estudios de bachillerato y la formación inicial a la docencia*

En el año de 1979 que fue cuando ingresó a la carrera docente se encontraba vigente "El plan de 1975 reestructurado", de acuerdo con el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, 2012, p. 10) *"este plan de estudios constaba de un total de 76 materias distribuidas en los cuatro años que constaba la carrera de profesor, los primeros tres años se trabajaban 32 horas a la semana y en el año de prácticas se reducía a 30"*, este plan tenía la característica de que se cursaban simultáneamente los estudio propios de la docencia con los de bachillerato en ciencias sociales, situación en la que se puede inferir que la formación inicial a la docencia pasaba a segundo término.

En el momento en que este profesor ingresó al CREN, refiere que le significó una serie de cambios en lo personal y en lo escolar porque se encontraba en un lugar

desconocido, el estado de Quintana Roo en donde se propuso estudiar la Normal Básica, este acontecimiento marcaba el sentido de responsabilidad que venía persiguiendo a lo largo de su experiencia formativa, por tanto, se disponía a cumplir con una misión encomendada, él comenta que trasladarse a un contexto desconocido fue todo un reto:

Recordar que, el estado de Quintana Roo en los años 60' todavía era declarado como territorio libre por un factor, por un factor importante que eran los habitantes, el número de habitantes prácticamente, nos sometía a que con cierta población ya eran declarados como, como estados libres y soberanos, a principio de los años 70' el gobierno federal, este, invita a toda la república, a los campesinos de toda la república a poblar el estado de Quintana Roo para declararlo ya estado y ¡se logra maestro!, se logra, eh, eh... el mencionar esto, eh, me brinda la oportunidad de comentarle, que, que, tanto en las comunidades donde yo estuve, pues prácticamente no, no eran personas de origen maya, eran prácticamente de Michoacán, de Guanajuato, eran campesinos, hijos de campesinos del estado de Jalisco, entonces, eran originarios de otros estados [EPS1:9].

Él manifiesta que su papel como docente en formación estaba condicionado porque las comunidades en este contexto iban surgiendo, esto era un factor que desencadenaba una serie de identificaciones propias de un docente que trabaja en contextos rurales, Ibarrola (1998, p. 234) distingue dos líneas para el desempeño profesional de los docentes de educación básica en este tipo de comunidades:

Una que conformará un conjunto de funciones y actividades concretas orientadas al desarrollo social o sociopolítico de las comunidades y otra que conformará su función y actividades eminentemente pedagógicas o docentes para niños o para adultos, este doble papel en ocasiones se complementa y en otras se confunde o entra en tensión, asumiendo diferentes grados de intensidad, según el periodo de que se trate y según la zona geográfica donde se desempeñen los docentes.

Dadas las características del estado de Quintana Roo, él refiere que se enfrascó en un proceso para darle contenido a su formación profesional donde resaltaba el sentido social del profesor para promover en mayor parte el desarrollo de las comunidades. Cuando él ingresó a la carrera docente, le tocaría vivir un periodo muy importante; puesto que en aquel contexto social los profesores eran figuras relevantes para lograr este propósito, él hace una reseña de este trayecto escolar:

Yo ingreso en 1979, en 1979-1983, es el periodo de la etapa de la Normal, salíamos como maestros Normalistas y Bachilleres en Ciencias y Humanidades, prácticamente se da un binomio ahí porque nosotros empezamos a llevar el proceso de observación de clase en zona rurales, Quintana Roo es prácticamente hasta el día de hoy espacios donde hay comunidades de carácter 100% rural,

entonces, en mi primer etapa de observación que llevo en el mes de octubre del primer año de Normal, en el primer ciclo escolar como Normalista pues los llevo a cabo en una comunidad que se llama Reforma, a posteriori en el segundo semestre en ese mismo año nos tocan prácticas ya de algunas actividades co-curriculares, de algunos tallercitos, de alguna condición de artísticas, algunos cantos o canticos para los alumnos, pero si es válido comentar esta nueva experiencia en la vida de uno [EPS1:7].

De acuerdo con su relato, el desarrollo de su experiencia profesional comenzaría cuando él tuvo los primeros acercamientos con los contextos reales de trabajo, es decir, desde un inició priorizó la construcción de su conocimiento práctico, lo cual desde un inicio le implicó el desarrollo de una sensibilidad hacia los niños, así como tener en cuenta el trabajo relacionado con el desarrollo comunitario y el eminentemente pedagógico que estaba en congruencia con la planificación de actividades lúdicas. En este sentido, se puede advertir que este encuentro con la docencia en contextos rurales se articulaba con una experiencia de cambio personal, por tanto, se ligó con la institución formadora de docentes y la mayor parte del tiempo siguió sus orientaciones, dicho en sus propias palabras:

[...]se nos brindan actividades con la comunidad, donde teníamos que observar, el, el espacio de vivienda de los estudiantes, verdad, a pesar de que en las dos escuelas en donde estuve, se brindó la oportunidad de estudiar en escuelas de organización completa, he... podíamos observar nosotros las carencias de infraestructura que imperaban en ese lugar. Prácticamente las carencias, de, de infraestructura, eh, había que retomar espacios más amplios, de poder enlazar con salubridad el proceso de desparasitación con los alumnos, había alumnos con parásitos, una condición de desnutrición también, entonces, había que trabajar duro ahí [EPS1:8].

Nuevamente en su proceso de formación inicial iba tomando importancia su papel como docente para impulsar el desarrollo comunitario por lo que era fundamental desarrollar su capacidad de liderazgo, por tanto, él refiere que iba comprendiendo la complejidad que implicaba la labor docente porque le parecía que tenía una serie de responsabilidades de considerable importancia puesto que se trataba de la salud de las personas de la comunidad, por otro lado, los aspectos pedagógicos se iban tornando en un aspecto secundario, en este sentido, iba emergiendo un posicionamiento profesional, mismo que se puede observar en su narrativa:

Entonces, la experiencia que yo tuve en mi formación como estudiante de la Normal, ese año para mí fue muy significativo, porque, porque marca en mi vida el gusto por ser maestro, el segundo y tercer año también fueron prácticas, fueron

prácticas escolares y donde, teníamos, tenemos que entender muchas cosas, el último año a partir de septiembre nosotros teníamos que llevar a cabo una, una este, eh, ya nos mandaban específicamente a un pueblo a dar clases [EPS1:9].

De acuerdo con su testimonio, se permitiría la posibilidad de "ser docente", según Delory (2014) al hablar de experiencia refiere en gran medida *"a la dimensión de la práctica en la que se adquieren formas del saber y de la competencia distintas a la manera académica y teórica"*, por lo que este profesor comenzó un proceso comprensivo de muy alta intensidad porque le fue generando una imagen de sí mismo como docente, de manera que desde sus primeros acercamientos comenzaba a organizar sus acciones, posturas, comportamientos y sobre todo darse una forma como docente de primaria.

b) El servicio responsable a la comunidad una imagen de lo profesional

De acuerdo con la narrativa, en el último año de su formación inicial, lo pasaría desarrollando sus prácticas profesionales en una escuela primaria, en donde tendría que escribir un informe para obtener su título como profesor, en el siguiente apartado se comparten las experiencias que vivió con respecto a este periodo de su vida:

A mí me toca practicar el último año, de septiembre al mes de mayo, prácticamente en ese tiempo casi todo el ciclo escolar, eh, enclavado en esa, en esa ranchería de nombre Valle Hermoso de Quintana Roo, de una población aproximadamente de, pues como de 400 personas y, me tocó una escuela unitaria, dábamos de primero a sexto grado y, y teníamos una población aproximada de 40, 45 alumnos allá en Valle Hermoso, ¡eh!, ahí prácticamente la únicas fechas que salíamos para el CREN o para la casa de nosotros, era... nos tocó de septiembre y salíamos en las vacaciones de diciembre, regresar en enero y salir en las vacaciones de semana santa y culminar en mayo, pero ese ambiente que tuvimos nosotros, eh, también, a mí me fortaleció mucho porque tuvimos la oportunidad de que en esa zona rural, pues, también se criaban muchos animales, cerdos, vacas, gallinas, pavos, todo eso, nosotros ya habíamos tenido una experiencia de niños porque mi padre tenía una granja familiar [EPS1:9].

De manera que desde muy joven comenzó a comprender lo complejo que era el trabajo del profesor, si bien ya estaba relacionado con la enseñanza desde el punto de vista de su papel como alumno y de lo que había aprendido de su padre, ahora tenía que pasar de las creencias a lo que Avalos (2009, p. 71) denomina *"un conocimiento en la práctica o conocimiento práctico"*, mismo que se relacionaba directamente con la experiencia de trabajar con un grupo unitario y que implicaba enseñar simultáneamente a los seis grados de educación primaria, situación que lo ponía en alerta de cumplir una función

social que se complementaba con las actividades de tipo económico como la crianza de animales. Sin embargo, también cuenta que tuvo algunos problemas para construir su formación profesional como lo señala a continuación:

Entonces, era una situación donde, eh, nadie me fue a presentar, cuando yo inicié en el mes de septiembre que fue después del día quince de septiembre de 1982, nadie me fue a presentar, solamente me dieron, la, la dirección, lo único que se le notificó al comisariado es que me fueran a recoger a la carretera, el camión de la Normal, nos dejaba a flor de carretera, con nuestras mochilas, nuestras petacas y ahí iban a recogernos y teníamos que ir, ¿no?, pero eso nos forjó un carácter, nos forjó un carácter importante, no había la condición pues de, de continuar en un proyecto de algún taller, de alguna asesoría, de nada, era, prácticamente, Valle Hermoso sobre lo que era la flor de la carretera federal, teníamos que avanzar una hora por terracería y de terracería avanzar hacía un camino sinuoso a caballo y de caballo teníamos que avanzar con el cayuco, eh, río abajo, lo que prácticamente era una fluyente del río en lo hondo y llegábamos allá a la ranchería, y llegábamos a la ranchería todavía se daba, la condición de que las famosas tiendas de abarrotes pues eran por cayuco, y así andaban ranchería por ranchería río abajo para poder llevar a cabo su venta[EPS1:12].

De manera que sus prácticas profesionales se convirtieron en su primer año de servicio porque no contó con apoyos de ninguna instancia para seguir adquiriendo y desarrollando los conocimientos fundamentales de la profesión, en relación a esto Davini (2015, p. 38) advierte que éstas deberían ser "*un proceso social y guiado porque se requiere de una mediación social activa, sea del profesor de prácticas en la formación inicial, de la interacción con los maestros y profesores de la escuela, y en el intercambio con sus pares a lo largo de este periodo, que son entonces, una condición crítica para el aprendizaje individual*", al carecer de estos elementos de formación docente, él comenta que tuvo la responsabilidad y al mismo tiempo la libertad de organizar su intervención como docente titular de un grupo y reforzando su sentido de actor social, figura que todavía tiene muy presente como se observa a continuación:

Y yo estaba solo, yo estaba solo ahí, después se me asignó por el comisariado ejidal, eh, una troje, yo estaba durmiendo donde ponían ahí las pacas del alimento de los animales, maíz y donde prácticamente en ese lugar pues vivían de la agricultura, de la ganadería, un poco, eh, algo de pesca porque habían algunos riachuelos, pero donde logramos más allá del trabajo escolar con los alumnos, eh, coordinarnos con el comisariado ejidal para trabajar de una manera integral en la comunidad, en la ranchería ¿no? [EPS1:12].

Otra de las aristas a las que se enfrentó en este periodo fue la configuración social del maestro que circulaba en aquella región porque se le pedía ayuda para asistir eventos

en los que no tenía práctica alguna y tenía que improvisar para sacar adelante los distintos problemas a los que se enfrentaba como líder de la comunidad, de acuerdo con Ávalos (2009, p. 68) bajo esta dinámica careció de *"la capacidad de ejercer un cierto control sobre la definición de los problemas, los objetivos a perseguir y las estrategias a emplear para el ejercicio docente"*, esto con el propósito de centrar su papel en la enseñanza, en consecuencia fue respondiendo a la demandas de la comunidad:

En un proyecto de infraestructura de la escuela, eh, ya teníamos dos naves hechas por el CAPFCE, en aquel tiempo, ellos eran los que se encargaban de construir las escuelas, de dotarlas de mobiliario e infraestructura, el CAPFCE, era la comisión sobre la construcción de escuelas a nivel federal. Todavía yo recuerdo, existía de manera, de, de membrete, eh, y las oficinas generales estaban aquí sobre el Distrito Federal, sobre, eh, cien metros, eh... y donde a nivel nacional se dedicaba a hacer las aulas y si había hecho sus aulitas allá en Valle Hermoso, o sea, sí llegó hasta allá, pero indiscutiblemente que no habían sanitarios, obviamente que con base a las tradiciones culturales y usos y costumbres, eh, nos vimos en la necesidad de que cuando fue la fiesta del pueblo, de ese año, de ese ciclo escolar 82-83, eh, nos coordinamos con el comisariado, con los ejidatarios para construir los sanitarios de esa escuela, eh, retomamos la coyuntura de la fiesta del pueblo y nos organizamos prácticamente, para, para que todas las ganancias de ese evento, de ese evento se hacía estilo Michoacán, para esto quiero decirles que el 100% de los habitantes de allá eran originarios del estado de Michoacán, venían de la Huacana, de la Nueva Italia, de este, de Aguililla, de Lázaro Cárdenas y fueron a poblar allá esa región, su agricultura estaba basada en lo que era el maíz, el ajo y el chile, ellos en aquel tiempo existían las bodegas de la CONASUPO, donde prácticamente ellos toda la cosecha tenían que ir a vender allá a la CONASUPO, pero retomando esto, eh, eh, no había, el tiempo que estuve ahí, nunca tuve una supervisión, de nadie, ni de la Normal, ni si quiera, lo único que teníamos que hacer, que hacer cada vez que había vacaciones, eh, eh, salir de la ranchería, llegar a la escuela y con nuestros asesores reportar prácticamente como estaba el proceso [EPS1:12].

Él refiere que en aquel tiempo comprendió que para mejorar la tarea educativa era necesaria la participación de la comunidad escolar porque entendía que la prestación del servicio era una tarea colectiva de manera que se concentró en organizar a las autoridades y los pobladores para la mejora del edificio escolar, en este sentido, Tenti (2014, p. 39) refiere que ante la falta de una declaración de lo que consiste la tarea docente, se da *"una especie de tendencia a la personalización de la construcción del oficio (lo que hay que hacer y cómo hacerlo). La misma sería casi una aventura personal cuyo desenlace es una función de la relación entre ciertas características ligadas a la trayectoria (social, de formación, experiencia profesional, etc.) y el contexto de ejercicio"*

del trabajo docente (el nivel educativo, características de los establecimientos escolares, de los alumnos, etc.), de esta manera, la mayor parte de su tiempo como practicante lo dedicó a resolver problemas de orden material y comunitario porque también tenía la responsabilidad de socializar con los padres de familia como él mismo lo cuenta:

Maestro, "usted no va a preparar comida, se hace rotativo la cuestión de comer y desayunar en una casa", y, y nos organizamos, en ese sentido, yo comía en la casa de los alumnos, esto me hacía tener un enlace más firme con los padres, e inclusive hasta la lavada de ropa, eh, también estaban organizados ellos y, y, este, y diario o cada tercer día pasaban a buscar la ropa para que la lavaran las mamitas, entonces, había un apoyo de verdad de más del 100% en ese lugar, eso nos enmarcaba a pesar de la juventud en aquel tiempo, contaba con 18, 17 años, y, y muy joven, eh, nos daba pues el margen de responsabilidad [EPS1:12].

En esta etapa de su carrera estaría viviendo una situación muy particular caracterizada por el descuido en cuestión educativa que vivían los pobladores de esta ranchería en la que había todo tipo de carencias, todo esto relacionado con su condición de estudiante de la carrera docente que iba con el propósito de practicar y aprender cómo se desarrolla la docencia, para ello tenía que ser orientado por el docente titular del grupo y seguirse desarrollando como profesor, sin embargo, tendría que desarrollar su práctica de acuerdo a las necesidades del contexto local, como según lo comenta en la entrevista:

Hubo una experiencia allá en Valle Hermoso donde prácticamente nos tocó atender un parto, estaba una practicante de medicina de, de ciudad universitaria donde ella tuvo que salir, fue en los principios del mes de diciembre de 1982 y ella parte a la capital, a buscar algunas cosas porque necesitaba algunos materiales, entonces, partió al Distrito Federal, y, y donde ella quedó muy prudente, ahí había un dispensario médico, en esa ranchería, la doctora parte y como eso de las diez, de las nueve me avisan a mí que una señora de otra ranchería cercana "Lázaro Cárdenas", estaba a punto de dar a Luz. Afortunadamente logramos atender ese parto, con un sentido pues quizá no tan, no tan científico, ¿verdad?, lo logramos atender en ese dispensario médico y donde afortunadamente, eh, llegó a posteriori de los minutos del nacimiento del bebé, llegó la doctora, llegó la doctora y nos salvó de muchísimas cosas, eh... prácticamente el cordón umbilical, lo corté con una navaja de afeitar, he, hice los amarres con hilos de hamaca pero donde el esposo me ayudó y donde pues es una experiencia, se rompió la fuente en mi cara, la fuente del líquido amniótico, me calló en la cara. Y esto fue una situación que siendo yo prácticamente y con la minoría de edad porque no había cumplido los 18 años y donde prácticamente nos tocó una responsabilidad muy fuerte.

Otra de las aristas a las que se enfrentó en este periodo de su formación fue el encuentro permanente con "el otro" porque se le pedía ayuda para asistir a eventos en

los que no tenía práctica alguna y tenía que improvisar para sacar adelante los distintos problemas que enfrentaba como una figura importante de la comunidad, en este sentido, se puede mirar que no tenía un contexto específico de trabajo para centrar su papel en la enseñanza, en consecuencia fue respondiendo a la demandas de la comunidad.

En general, se puede advertir que si bien en los cuatro años que duró su formación inicial a la docencia no logró consolidar una formación profesional, su experiencia da cuenta que desarrolló una formación instrumental o técnica, que aludía al “saber-hacer” docente; Según Duciong (2015, p. 120) esto refiere al manejo de métodos, procedimientos y técnicas para enseñar, programar, manejar al grupo, controlar la disciplina, planear las clases, organizar el aula y la escuela, elaborar exámenes, clasificar a los alumnos, elaborar y utilizar material didáctico, además de asistir a la comunidad. En el siguiente apartado se muestra como en la etapa final de su formación inicial pone a prueba su formación técnica.

c) La alfabetización de la comunidad como acercamiento al conocimiento pedagógico

De acuerdo con el Plan de estudios de 1975 (reestructurado) que según comenta que fue el que cursó durante su formación inicial, y de acuerdo con Duciong (2015, p. 133) su estructura curricular se configurada con base en tres áreas: a) formación científico-humanística, b) formación física, artística y tecnológica, y c) formación profesional específica, que aludía a *“los cursos destinados a preparar para el ejercicio de la docencia en educación primaria e incorporaba cursos de filosofía, psicología, tecnología educativa, técnicas de dinámica de aprendizaje, historia de la educación, desarrollo de la comunidad, problemas sociales y económicos de México, administración y legislación educativas”*, aspectos que ponían énfasis en lo teórico y que ponen al descubierto una serie de problemas a los que se enfrentó este profesor para formarse en el ejercicio profesional, tal y como lo narra en sus propias palabras:

Qué pudiéramos mencionar de allá, en el aspecto pedagógico con los alumnos, pues, prácticamente algo muy diferente en ese aspecto, en ese método global de análisis estructural que se enmarcaban en aquellos tiempos, el poder trabajar con los alumnos, eh, yo tuve la oportunidad de compartir con un maestro del estado de Chiapas que trabajaba en una primaria de Bacalar, un método para la lecto-escritura, ese método, un método que no lo patentaron por el autor, el maestro se

llamaba, se apellidaba Cámara Back, y así se llamaba el método, Cámara Back estaba basado en la condición de, de elaboración de dibujos en el pizarrón, los niños trabajaban con hojas recortadas para formar sus letras y empezar a empatar la fonética y comenzar su proceso de escritura [EPS1:12].

De acuerdo con su relato y ya con la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos de un grupo multigrado, su principal preocupación como educador era el dominio del conocimiento didáctico de un contenido específico, en este caso la lectura y la escritura, afortunadamente para él conocía un método de enseñanza de este contenido, en este caso había que ponerlo a prueba y legitimarse como profesor en esa comunidad, en este reto también empezó a manifestar una emergente autonomía para ir definiendo el contenido de su práctica docente y fortalecer un instrumento específico del saber docente, en este caso la metodología de enseñanza de la lecto-escritura, por otro lado, en el caso de los grados superiores según experiencia manifestó un apego a los programas escolares:

Porque era una selva, o sea, Quintana Roo el 80% es selva, entonces había una gran variedad de alimentos regionales, había una gran variedad de lo que era caoba, chicozapote, cedro, eh, condiciones de huertos también lo existían, entonces, se trataba prácticamente de empatar el material concreto que teníamos y lo del libro, con los que teníamos en la periferia, aún sin embargo, eh, eh, obviamente que los padres de esos alumnos prácticamente el 80 ó el 60% eran analfabetas, la educación para adultos no había llegado allá y había una condición donde, tendríamos que empatar el concepto de la comunidad hacia el docente, eh, prácticamente era un apostolado maestro, era un apostolado porque, eh, tenía tres o cuatro meses que no había llegado un maestro, el último maestro que había llegado era desde cuatro meses y nadie había en ese lugar, y donde el apoyo hacía un servidor, pues fue al 120% ¿no? [EPS1:12].

En esta parte de su trayectoria, se puede advertir que su apego a los programas de estudio también le iban posibilitando un acercamiento a la didáctica de los contenidos que se trabajaban en aquel momento, esta situación le permitió visualizar otros elementos de la formación profesional además del dominio disciplinar, de acuerdo con Díaz Barriga (2005, p. 11) esta postura *"en la que el docente no selecciona el contenido a enseñar pero si selecciona el momento y la forma como ese contenido puede ser trabajado en un contexto áulico específico, asumiendo la responsabilidad de lo que acontece en el mismo"* alude a un estilo personal de la docencia, en este sentido, iba emergiendo como un valor la responsabilidad profesional en torno a los aprendizajes de sus alumnos como lo muestra en su narrativa:

Pero en lo que era tercero, cuarto, quinto y sexto pues trabajábamos con base al programa que aquel tiempo regía, a final de cuentas eh, eh, el trabajo que hacíamos dentro del plantel, eh, el material didáctico que teníamos era muy limitado, tenemos que hablar con esa franqueza, eh, tratábamos en un momento dado de ilustrarnos con las alternativas que teníamos en la periferia de la ranchería, y obviamente los conocimientos previos que tenían los alumnos, pues indiscutiblemente eran muy amplios en el sentido de la selva [EPS1:11].

Él da cuenta de que en la fase de *"aprender a enseñar"* tuvo cierta autonomía profesional para elegir las estrategias que consideraba adecuadas, buscando hacer comprensibles los contenidos educativos a sus alumnos, de manera que los conocimientos que adquirió en su proceso de escolarización los pudo llevar a la práctica, esta situación se reforzó con la disposición, para Marcelo (1995, p. 43) esta categoría *"es una característica atribuida a un profesor, que se refiere a la tendencia de sus acciones en un contexto particular. Las disposiciones son tendencias a actuar que no deben confundirse con las destrezas o habilidades"*, en este sentido, su desarrollo como profesor estuvo marcado por la pertinencia de distinguir entre una variedad de métodos y modelos de enseñanza que más se apegaran a la condición del contexto que en este caso era el trabajo con los seis grados escolares:

[...] en mayo regresamos para organizar y armar nuestro informe recepcional de todo lo que habíamos hecho ese ciclo escolar, y eso nos daba pues la condición de, de tener una herramienta, un instrumento más para el proceso de evaluación, de, de del examen de titulación que tuvimos en el mes de julio, pero ese ambiente que tuvimos nosotros, eh, también, a mí me fortaleció mucho porque tuvimos la oportunidad de hacernos en esa zona rural [EPS1:10].

Al final de su carrera docente terminaría según la normatividad establecida en la que cumplió con los protocolos establecidos para que de manera formal obtuviera su título como profesor, en este sentido, la contribución de su programa de formación le permitió fortalecer su sentido de la responsabilidad en el desarrollo de la escuela, su disposición a la enseñanza, así como la capacidad de enfrentarse a los problemas del lugar donde se trabaja, de manera que era consciente de lo que tendría que hacer en su incorporación al servicio educativo:

Pero lo que si tenemos que entender que, que esta experiencia como estudiante, como, como practicante en la Normal, nos, nos dieron las bases firmes para poder retomar si esto era lo que queríamos como docentes, ¿no?, entonces, al final de cuentas, termina, viene el proceso de titulación, eh, pasamos el examen, nos lleva a cabo el proceso de filiación en el mes de Julio y luego llegan nuestras órdenes para presentarnos, ah, porque nosotros teníamos plaza automática, en el CREN,

como en su momento fueron las Normales Rurales, ¿verdad?, la misma nacional de maestros y donde prácticamente se nos llega las órdenes [EPS1:15]. Este periodo, le permitió comprender que el ejercicio de la docencia estaba socialmente determinado porque el salario era bajo, según García y Organista (2006, p. 4) afirman que *"fue a partir de mediados de la década de los 90 que el incremento salarial de los profesores fue muy superior en comparación con anteriores décadas, por tanto, se esperaba de ellos entrega y sacrificio en pos del bienestar y progreso de los educandos"*, de manera que el trabajo era mayoritariamente relacional porque se tenía que estar en permanente contacto con los padres, las autoridades, y sobre todo con los niños, a quienes había que demostrarles la preocupación por ofrecerles un buen servicio, así como estar pendiente de sus aprendizajes. Al terminar su carrera como profesor de primaria sabía que institucionalmente ya era un profesor porque desde el momento en que ingresaban a la carrera docente solo tenían que terminar sus estudios y al egresar se les otorgaba una plaza base que garantizaba su trabajo de manera indefinida.

4.- La mejora laboral: un encuentro entre la formación académica y el proyecto personal por ocupar un cargo de importancia en la estructura educativa

En este apartado se muestra la trayectoria profesional que este docente ha construido a lo largo de sus años de servicio, en donde destaca los diferentes cargos que ha desempeñado en la estructura educativa, así como el desarrollo profesional que ha logrado a lo largo de treinta y cuatro años de servicio educativo.

a) El dominio de los contenidos a enseñar como forma de ser profesional

Una vez que terminó su carrera de profesor padeció un acontecimiento muy importante porque sería enviado a prestar sus servicios en el centro del país, fue en el año de 1983 cuando se incorporó de manera oficial al servicio educativo, esta vez lo haría en un contexto muy diferente a lo que había vivido en su corta trayectoria pues venía de la región sur del país en donde gran cantidad de las comunidades eran rurales, a diferencia del valle de México que ya era una zona industrial, sin embargo, comenta que en esta fase de su trayectoria profesional tenía muy presente cuáles eran sus responsabilidades como profesor:

En el mes de Julio llegan nuestras órdenes para presentarnos y fue nuestra sorpresa, de... de venir a fundar escuelas aquí, aquí en Cuatitlán Izcalli, en el

Estado de México y me toca estar en Cuautitlán Izcalli, prácticamente, eh, nos toca fundar la escuela, eh, que en su momento fue de nueva creación. Fundamos la escuela primaria "José Clemente Orozco" y, este... iniciamos los trabajos en esa escuela y cuál fue la sorpresa que, que, nos tocó dar clases en la intemperie y fue en septiembre, iniciamos las clases el dos de septiembre, octubre, noviembre y parte de diciembre, esos cuatro meses, los dimos en tabiques, el pizarrón de un servidor estaba pegado en un arbolito pero era un pizarrón de esos pequeñitos de ábaco y así fuimos sacando la atención a la demanda, compartirles también, que, que da un giro total la situación hacia los padres de familia, los padres de familia, el 100 % de los padres de familia, estamos hablando de obreros calificados, de, de empresas, de la Ford, la erickson, Goodear, Frie, aceros nacionales, principalmente los papás de los alumnos, indiscutible eran, eh, obreros calificados [EPS1:16].

En esta nueva experiencia estaría viviendo un proceso de iniciación a la enseñanza, para Marcelo (1995, p.45) este es *"el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal"*, porque ahora estaría preocupado por desempeñar un rol dentro del contexto de una escuela de organización completa, en consecuencia se dedicaría casi exclusivamente al trabajo de enseñanza con sus alumnos y que además configurará una nueva relación social con los padres de familia de este lugar pues a diferencia de su experiencia en el medio rural, los habitantes de esta región tenían condiciones económicas y condiciones básicas de escolarización de manera que ya no estaba preocupado por la alfabetización y sus responsabilidades profesionales eran otras, según lo narra en su experiencia:

Dicho de otra forma prácticamente tenían, un, un salario extremadamente elevado, extremadamente elevado, en esos tiempo, estamos hablando de, de que teníamos la participación de más del noventa por ciento de las madres de familia de los alumnos porque pasaba un detalle muy curioso, los padres trabajan, las mamás estaban dedicados en cuerpo y alma en la educación y las labores del hogar porque en economía regía una situación favorable para poderle cubrir la alimentación, transporte y todas las condiciones de los alumnos, entonces, vienen las vacaciones, de, de del año 83 para el 84 de diciembre y el CAPFCE cumple ya con las demás naves, se logran terminar las naves de la construcción de las aulas, y a partir de enero ya teníamos asignado un grupo con estructura [EPS1:17].

Iniciarse como profesor en un ambiente social favorable fue una cuestión que facilitó su proceso de centrarse en la enseñanza, porque la relación de los alumnos y con los

padres de familia era centrada en el aprendizaje de los contenidos, entonces, se tenía que enfocar en cosas que dependían de su capacidad como profesor, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los alumnos, la organización del trabajo en la clase, esta situación se fortaleció con el trabajo entre pares que bien le aportaron elementos de carácter profesional que desconocía, dicho en sus propias palabras:

Aquí pasó algo muy interesante en donde estábamos adentrándonos a la esencia de lo que es educar, en esos tiempos, tres maestras, ya de experiencia, ya con 15 años de servicio, ya con, una de ellas tenía Licenciatura de UPN, fíjese nada más y la veíamos como una, aunque sea con una licenciatura, ya muy arriba, la maestra Bertha Cruz Toledo, eh, esas tres compañeras conjuntamente con el director, Enrique Castolo Ruiz que era egresado del estado de Jalisco, hicieron una tetra importante porque nos invitan ellos al trabajo colaborativo, la maestra nos propone los sábados, ah, ah, enseñarnos lo que era en realidad la planeación, hoy la planificación didáctica, nos enseñan alternativas de cómo dar clase, nos, nos proponen ellos formar parte de la unidad [EPS1:17].

De manera que esta fue su primer experiencia en una institución educativa, en la cual había una concepción de la docencia y formas de relacionarse entre los compañeros que le fueron muy significativas porque le enseñaban que era posible construir procesos de co-formación en las escuelas públicas, Nicastro y Greco (2013) mencionan que *"en cada organización educativa cada uno se verá atravesado y entramado en su propia biografía, en culturas, historias, componentes de la vida cotidiana de cada institución que hace que la expresión de ese hecho educativo asuma distintos rasgos y también se presenten algunas regularidades según las organizaciones y las personas las que nos estemos refiriendo"*, se puede inferir la importancia que tenía la planificación para este grupo de profesores, así como uniformar a los compañeros noveles con prácticas docentes semejantes, esto en relación a lo que comparte en su experiencia:

Entonces, en los años en verdad 1983- 1984, 1985, la escuela José Clemente Orozco ocupó los primeros lugares, quiero compartirles que un compañero que estuvo en mi escuela más no en mi salón, en el CREN, él se trajo, la, la, el Método de Cámara Back de lecto-escritura y él solicita primer grado en el ciclo escolar 84-85 y los alumnos comprobadísimos en el mes de noviembre y principios de diciembre ya sabían leer y escribir y en ese tiempo, en esos años maestros se daba mucho las competencias, lo que hoy son las olimpiadas se daba en conocimiento por grado, se daba en conocimiento grupal también, se daban competencias de, de concursos de oratoria, de concursos de poesía individual, concursos de poesía coral, concursos de escoltas, concursos de himnos y donde prácticamente, este, hubo hasta una vez un concurso del manejo de los utensilios de comida, entonces, este, eh, eh esos años, esos tres años que le acabo de

decir, la escuela José Clemente Orozco fue punta de lanza [EPS1:18].

En este sentido, en sus primeros años de servicio comenzó a comprender que la docencia podía llevarse siguiendo "buenas recetas" porque el dominio de un método pedagógico para la enseñanza de la lecto escritura garantizaba el buen trabajo docente, de acuerdo con Antelo (2012, p. 20) *"hasta hace algunos años la profesión docente tenía sentido cuando se daba un proceso de transmisión que consistía en transferir una serie de contenidos a los alumnos y sobretodo en enseñar-se como algo ejemplar"*, esta idea estaría latente en su contexto de trabajo en donde se buscaba transmitir una serie de contenidos a los alumnos y a la vez modelo de docencia a los profesores noveles.

Según comenta las relaciones profesionales que estableció con sus compañeros quienes según comenta algunos contaban con el título de licenciatura fueron determinantes para que se enfrascara en el modelo de formación de las adquisiciones que le permitiera ejercer su profesión en distintos contextos de trabajo, como lo ilustra en la siguiente parte de la entrevista:

Y en los años 88-89 eh, se termina el contrato en educación privada para lo que era ese nivel y, y, me da la oportunidad de, de, este, de trabajar en las águilas en el Distrito Federal, yo cubro interinato un año y es donde veo, prácticamente la desigualdad social, más que en Quintana Roo, era una ciudad perdida donde prácticamente los papás me tenían que bajar a la salida, y era algo muy complicado, donde prácticamente se daba la condición de un problema muy grave ahí, pero finalmente es indiscutible porque no vives allá simplemente vas de carácter profesional a impartir clases ¿no? [EPS1:19].

Sería esta experiencia un incidente importante en su trayectoria socio-profesional porque comprendería que como docente no solo bastaba con el dominio disciplinar de los contenidos sino que había que agregar otras cosas a su profesión, de esta manera estaría configurando una nueva relación los alumnos en la que miraba posibilidad de mejorar los procesos educativos, para Vaillant (2009, p.10) esta situación conlleva a *"influir en el aprendizaje de los estudiantes, mejorar la calidad de la educación y transformarse profesionalmente al compás de los cambios en los sistemas sociales y económicos"*, estas vivencias en distintos contextos e instituciones educativas le posibilitaron la capacidad de configurar un cierto control sobre la definición de los problemas, los objetivos a perseguir y las estrategias a emplear como docente, de tal forma que con el paso de los años intensificó su compromiso por mejorar en la cuestión

pedagógica y didáctica como él mismo lo comparte:

El tiempo sigue pasando, y, y... voltea uno la vista la atrás y bueno, yo me inclino por la Gestión Escolar, si, recordemos que la Universidad Pedagógica Nacional en aquellos tiempos, nos brindaba la oportunidad de irnos a lo que era la línea de preescolar, a lo que era el camino de primarias y a lo que era la condición de gestión escolar, se toma la decisión de gestión escolar por qué, porque más que ambiciones, ya se daban las aspiraciones prácticamente de, de, de tener una escuela como responsabilidad, una dirección escolar.[EPS1:21].

Para el año de 1994 ingresaría a una nueva etapa en su formación docente persiguiendo dos objetivos, obtener el título profesional como Licenciado en Educación y el segundo buscar un ascenso laboral lo cual le implicaba atender la dimensión de la gestión educativa. Esta situación se empataba con los cambios estructurales en materia educativa que se planteaban en aquel tiempo con la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que planteaba como su principal propósito, *“elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores , así como reforzar el interés por la actualización y superación permanente de los docentes”* (Santibáñez y Martínez, 2010, p. 127), por tanto, elevar su calidad como docente le traería también una mejora en cuanto a estímulos económicos pues como refiere, ya tenía doble plaza y aspiraba obtener un ascenso horizontal como vertical.

Si bien, en los primeros años de su trayectoria socio-profesional había consolidado la adquisición del conocimiento disciplinar de las Ciencias Naturales, se había apropiado de un modelo de enseñanza basado en la transmisión de contenidos educativos y también logró reflexionar en torno a la importancia de fortalecer la dimensión pedagógica de su formación profesional. Cabe mencionar que en este aspecto solo se quedaría en lo teórico porque se distanciaría de la docencia al comisionarse como delegado sindical que es el apartado que se revisará a continuación.

b) La tarea de formarse como funcionario institucional

A la par que se dedicó a su trabajo como profesor de primaria y a su desarrollo profesional buscando títulos y aprendizajes con el propósito de mejorar sus conocimientos y comprensión de su función como docente, también desde sus inicios en la docencia estuvo involucrado en el activismo sindical formando parte de las diferentes

delegaciones y ocupando cargos de diferente importancia como representante de los derechos laborales de sus compañeros de zona escolar, este activismo político lo llevarían a una productiva carrera burocrática al interior del SNTE, tal como él lo relata:

Antes de ser secretario general delegacional, yo recorrí todas las carteras, cuando ya me toca la oportunidad estoy convencidísimo de que el conocimiento es gradual y eso me otorgó las bases para tener la oportunidad de poder, eeh, llevar a cabo nuestra gestión como secretario general delegacional, allá en Cuautitlán Izcalli, termina mi gestión esos dos años y prácticamente rebasando el tronco común en la UPN.

Qué experiencias tuve, claro, tuve experiencias muy importantes, la primera el contacto directo con todos los compañeros, inclusive con los del personal de apoyo y asistencia a la educación, con la parte directiva, poder tener la oportunidad más que de servirse, de servir, hacer las gestiones pertinentes, en conseguir becas, en la condición de préstamos, inclusive en rifa de casas, nos tocó en momentos muy difíciles también, de carácter humano, compartir funciones de pares de compañeras y compañeros maestros, nos tocó la condición de intervenir en algunas injusticias con directores pero también nos dio la oportunidad profe, de participar y asistir a talleres de liderazgo, de liderazgo sindical, lo que prácticamente era, la, la comisión de educadores de América, el CEA, con sede en Brasil y tuvimos la oportunidad de estar ahí en Guatemala nosotros, fuimos comisionados, ah, ah, poder dar una, este, conferencia en lo que viene siendo Malacatlan, no en la capital de la Antigua, de algunos sindicatos que se tenían ahí en Guatemala [EPS1:22].

Por tanto, su adscripción a la estructura piramidal del SNTE fue con la intención de seguir sus intereses personales, para ello había que avanzar en esta estructura jerárquica y mejorar en los distintos cargos administrativos para ser beneficiado con la plaza de director que buscaba como parte de su proyecto de vida, en este sentido, su formación profesional se vio debilitada y en cambio se dedicó a promover el sentido colectivo y laboral de la docencia, este nuevo cargo le suponía ahora estar al pendiente de las condiciones laborales de sus compañeros y adquirir una cultura como trabajador de la educación, bajo estos principios los siguientes años de su trayectoria como comisionado sindical los pasaría fomentando su sentido de responsabilidad que de manera personal había construido, tal como lo cuenta en su relato:

Después, salgo electo como coordinador sindical de la sección 36 y veíamos muchas injusticias, no podemos tapar el sol con un dedo, vimos muchas condiciones de compadrazgos y teníamos nosotros que participar, indiscutiblemente teníamos que y por carácter moral y profesional intervenir, obviamente que, al comisionarme como coordinador, yo dejo el grupo, yo dejo la docencia entre comillas.

Ya siendo coordinador sindical pues ya era una cuestión macro, yo tuve bajo responsabilidad diecinueve, eh, delegaciones sindicales, en lo que viene siendo el municipio más grande de América Latina que es Ecatepec, tuvimos la oportunidad de atender de marcar lo que era la gestión sindical, eh, en los diferentes niveles, me tocaron delegaciones que fueron de preescolar, delegaciones sindicales que fueron de primarias, delegaciones sindicales que fueron de secundarias generales y secundarias técnicas, atendimos también medio superior, CETIS, CBTIS Y CECATY, y prácticamente tuvimos la oportunidad de una delegación de telesecundarias, entonces, eso nos da la oportunidad de conocer un macro de lo que es la educación pública en México, sin una condición teórica, con situaciones prácticas como cuáles, como conocer, ah, ah, cierto modo la situaciones de los planes y programas que rigen en cada uno de ellos, la situación de cómo están establecidos los horarios en secundarias, la situación de cómo están organizados en condición de su personal, como no decirlo también, la oportunidad de poder trabajar con las autoridades como eran prácticamente los subdirectores, los directores, las directoras de preescolar, supervisores escolares e indiscutiblemente Jefes de Sector [EPS1:24].

En esta fase de su trayecto socio-profesional comenzaba a darse cuenta de la todavía frágil condición laboral de los trabajadores de la educación, de acuerdo con Órnelas (2012, p. 35) una de las consecuencias de la institucionalización del SNTE fue que este organismo se convirtió en *"un interlocutor único para arreglar los asuntos laborales y poner en práctica el estatuto jurídico de los trabajadores de la educación, en este sentido, las negociaciones de los salarios, prestaciones, formas de contratación, promoción y los avances en el escalafón se convirtió en facultad única del SNTE"*, por tal razón, esta institución le representaba un "monstruo", porque era consciente del absoluto control de los asuntos relacionados con el trabajo de los docentes, de manera que su principal tarea era la de controlar las prestaciones laborales de su compañeros y otorgarlas de manera igualitaria. Él refiere que este proceso de conversión se vio acompañado de tareas corporativas, tal como lo comparte en la entrevista:

En aquel tiempo que estamos hablando de 1997, 1998, 1999, quizá hasta 2000, se daba una condición de educación, se tuvo también la oportunidad de conocer toda la república, de conocer todos los estados de la república, eh, eh, no en condición de paseo, sino teníamos algunas, este, comisiones, algunas responsabilidades como era prescindir asambleas delegacionales, apoyar a los diferentes congresos pero hay viene algo más importante también, que en todos los dirigentes de las diferentes entidades de la república, eh, poder implementar los talleres de liderazgo, de liderazgo sindical, analizando los estatutos, analizando la Ley General de Educación, Las partes normativas que rigen los estados, eso nos daba esa oportunidad, nos daba la oportunidad de poder, este, ya conocer ora sí que (jajaja), en un nivel macro [EPS1:25].

A lo largo de este proceso vivido en la parte política de la profesión, se adscribió a las prácticas institucionales que se realizan en la organización sindical y como consecuencia cumplió con la responsabilidad de convertirse en líder corporativo, encargándose de asegurar la disciplina política y sindical del magisterio así como también de la socialización de los comisionados de reciente ingreso a las filas de este organismo puesto que la formación de cuadros políticos garantizaba la permanente mejora de las condiciones de trabajo de todos los agremiados. Una vez terminada su comisión al interior del sindicato optó por reingresar al servicio educativo, pero con una promoción como derecho escalafonario del SNTE, experiencia que comparte en su relato:

Se termina la etapa de la coordinación en el sindicato y donde se da la oportunidad de, de, de ocupar una responsabilidad de una dirección, nos toca ser directores en, en Lomas de San Cristóbal, en el municipio de Coacalco pegadito exactamente, en, en, lo que viene siendo parque residencial Coacalco, ahí trabajamos aproximadamente nueve años, y donde nos toca la escuela en infraestructura más antigua como escuela federalizada, la llegada de un servidor que fue en el año de 2001 aproximadamente, eh... tuvimos la oportunidad de poder, eh, armar un gran equipo de trabajo en la escuela "Ignacio Allende", es la escuela más antigua federalizada pero donde logramos un proceso de transformación [EPS1:27].

En este contexto su nombramiento como director escolar fue gracias a su participación como comisionado sindical, según Órnelas (2012, p. 37) *"desde 1946 el gobierno había otorgado al SNTE la potestad para nombrar a los directores de las escuelas primarias, dicho puesto dejó de ser confianza y pasó al escalafón, un instrumento que se ideó para regular los ascensos, promociones y cambios de los trabajadores"*, en este nuevo puesto y con un sentido sindical, pondría énfasis en su carácter de funcionario institucional dedicándose al control del centro escolar, tal como lo deja ver en su narrativa:

Su servidor llega en el año 2001, en el mes de marzo, nos quedaba marzo, abril, mayo y junio, en una asamblea, en esa relación con los docentes, les comparto que, que me dieran la oportunidad de observar primero lo que estaban trabajando, tener una bitácora de anotación y registro de cómo se estaba llevando a cabo el trabajo en todos los rubros, en su metodología, en su trato y la relación socio afectiva tanto con los alumnos, tanto con los padres y tanto con los maestros e inclusive con el director de la escuela y el personal de apoyo.

Recordemos que el orden nos da progreso, y donde prácticamente no lo teníamos, entonces, tomo la decisión en aquel tiempo no mencionábamos los consejos en el sentido propio, en una reunión que tuvimos con los maestros, ¿verdad? y les compartía yo que teníamos la necesidad de reorganizar algunos detalles y esto fue en el mes de mayo, donde el ingreso a los alumnos

prácticamente tenía que ser de otra manera, entonces, optamos primero compartirlo con los docentes, al día siguiente yo convoco a asamblea general extraordinaria de padres de familia, les comparto esto y a los padres se toma la decisión que fue de colegiado, sino que por salud y que por condición del aprendizaje, en esa asamblea logro pues sensibilizar a los padres y comentarles que el próximo lunes íbamos a arrancar con una reorganización diferente de entrada y salida, se brinda esta oportunidad y por mala fortuna las cosas no salen bien para ese lunes porque hubo algunos padres que no asistieron [EPS1:30].

De acuerdo con lo que comparte en su narrativa, cuando este profesor fue promovido al cargo de director escolar, se puede advertir que no tenía una noción clara de la función que desempeñaría en dicho puesto, en cambio se preocupó por marcar una diferencia en cuanto a las responsabilidades de los profesores y de él como autoridad educativa, en este sentido, su principal preocupación como director novel fue puntualizar una serie de relaciones jerárquicas con sus compañeros de trabajo, Para Antúnez y Gairín (1994, p. 235) *"dirigir, en cualquier caso consiste en la acción de influir en las conductas de otras personas para poder conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación de los alumnos, asumiendo las responsabilidad de los resultados de aquellas actuaciones"*, en este sentido, las acciones desplegadas en su centro escolar eran con la intención de mejorar el proceso educativo.

En el siguiente apartado se muestra como este profesor se configuró como una autoridad educativa en dos puestos distintos en donde lo que predomina es su sentido, de trabajador del Estado primero como funcionario institucional y segundo como difusor de las políticas educativas que se promovían en turno.

c) La responsabilidad del control como autoridad educativa

El posicionamiento del profesor Sergio en los distintos cargos educativos siempre persiguieron intereses profesionales, en los cuales persistentemente tuvo claridad que como docente su prioridad era servir a los alumnos de manera responsable, por tanto, seguía los principios de educar a los estudiantes para que éstos mejoraran el tejido social, para Latapí (2003, p. 9) este proceso consiste en, *"el trabajo con los niños y los jóvenes, así como el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien"*, por lo tanto, para este profesor la escuela y específicamente los profesores que la conformaban tenían la obligación de

cumplir responsablemente con su labor, en este sentido, la gestión escolar en el contexto de la modernización de la educación básica tenía la responsabilidad de atender los problemas de la calidad y equidad educativa, Para Jiménez (2003, p. 4) las reformas estructurales de 1992 tuvieron como principal prioridad en materia educativa:

Establecer mecanismos de control de calidad para estimular la eficiencia requerida por los organismos internacionales, de tal forma que los centros escolares se veían afectados por una reestructuración normativa y organizativa que implicaba la corresponsabilidad para la adquisición de recursos económicos, en consecuencia se introdujeron los consejos técnicos de participación social, el fortalecimiento de los consejos técnicos escolares y la formulación del proyecto escolar como referentes de las necesidades locales educativas y la participación en la asignación de los recursos del erario público disponibles.

Bajo estos mecanismos que se venían configurando en el ejercicio de la dirección escolar, se puede inferir que este profesor guiaba su actuación bajo el principio de la calidad educativa como según lo dejar ver en su entrevista:

Qué otro asunto teníamos, el factor puntualidad, el factor puntualidad, este se ejerce con el ejemplo, y, y, teníamos un detalle muy feo, habían vicios tremendos ahí porque si algunos alumnos llegaban tarde, eh, prácticamente se les dejaba a fuera, en esa reorganización que yo hice, eh, se les dejaba de 10 a 15 minutos y luego ingresaban allá para tomarles su retardo, pero ¡oh! sorpresa, los maestros que llegaban tarde o retardados entraban por la puerta posterior, tenían llave, y, y, quien sino la propia comunidad que son los jueces que nos decían, "maestro, director ¿cómo es posible que mi hijo llega tarde y los maestros están entrando por la parte posterior?, también a esta misma hora".

Entonces, cuando empezamos a trabajar ese rubro, pues es donde empezamos a poner dedo en la llaga, empezamos a observar situaciones muy diferentes, ejemplo, de una o dos maestras que tenían a sus propios hijos en el plantel y eran los primeros lugares aunque no lo merecieran, faltando al valor de la justicia, de aquellos maestros que al cerrárseles las puertas, hasta le perdían el saludo a uno, ¿verdad?, porque a mí como director me tocó llegar de dos a tres veces tarde y me quedé afuera de la escuela maestro, la idea es por ahí, a pesar de que la conserje abrió la puerta y me dijo, este, "pase usted director", ¡no!, llegué tarde y me quedo, soy un ser humano y tengo errores [EPS1:33].

Él recuerda que en sus primeros años en la dirección se caracterizaron por reorientar el servicio educativo que prestaba la institución y enfocarlo en el alumno, en este sentido, manifiesta que comprendía los principios básicos de la calidad educativa, que desde Schmelkes (2001, p. 22) se dice que *"la premisa fundamental de la filosofía de la calidad total sea centrar los procesos en la satisfacción de los usuarios...El alumno es el que mejorará cualitativamente como resultado de procesos educativos mejorados. El alumno*

es entonces, el beneficiario más importante", de manera que estableció una serie de medidas para corregir los problemas que había detectado e iniciar un proceso de mejora con la participación de sus compañeros, tal y como él mismo lo narra:

El círculo se tiene que cerrar, si queda un eslabón suelto, ya las cosas no salen como uno quiere o como deben de ser, entonces, teníamos esa oportunidad de poder, eh, uno de los aspectos importantes del liderazgo académico y social es la comunicación pero eran situaciones que la primera semana que estuve, pues no la tuve bien, la tuve con problemas, el tener en un momento dado una directora que tiene o que tuvo 18 ó 20 años pues generó relaciones muy afectivas con algunas personas sino todas, eh, tuvo relaciones con gente de la propia comunidad, la directora vivía a tres cuadras de la escuela, donde indiscutiblemente se generó compadrazgos también, y quizá se dieron algunos detalles que a mí parecer no eran los correctos, eh, pongo un ejemplo claro, eh, eh, a la hora de la entrada se abría el portón, entraban todos los alumnos y todos los padres de familia, yo percibía prácticamente que... que de ocho a ocho veinte no se cubría el tiempo que debía ser para dar las clases por qué, porque muchos papás preguntaban, justificaban las faltas de su hijos, me explico habían condiciones que en un momento dado, profesor, este, eh, eh, no era lo correcto en la organización y la disciplina de un plantel, ¿verdad?, sino era en un carácter coercitivo, si era una condición prácticamente de disciplina y de orden [EPS1:31].

En este sentido, se puede mirar un importante esfuerzo por su parte para producir una mejora en la dinámica cultural en aquella escuela, para Antúnez y Gairín (1994b, p. 238), este proceso consiste básicamente en *"generar símbolos, significados, valores que puedan ser compartidos por todos"*, por tanto, el plan que diseñó este profesor comenzaba a generar cambios porque los estudiantes comenzaron a ser el centro del servicio educativo. Una vez que había atendido la dimensión de la organización escolar, según su relato, ahora pondría énfasis en el fortalecimiento a los consejos técnicos escolares, según refiere en la entrevista:

Yo convencido estuve y estoy de que tendríamos que ponernos la camiseta como directores y que teníamos que ejercer un liderazgo académico y social, entonces, necesitábamos reajustar muchas cosas y había que reajustarlo en lo pedagógico también, en verdad, que... que empezaron a cambiar los, los consejos técnicos consultivos en su momento, hoy consejos escolares y empezamos a retomar muchas cosas, empezamos a identificar las virtudes y los vicios de un docente en su currículum oculto porque todo nos dice que son maestros, que algunos tienen la Licenciatura, algunos tienen la Maestría pero el currículum oculto va más allá, aún haber hecho el ejercicio socio-afectivo y de carácter responsable dando comisiones, indiscutiblemente nos empezamos a dar cuenta de que, al menos yo percibí en ese año que llegué que el 60% de los maestros no era congruente con los que decía y hacia, ahí es donde hoy, hasta hoy en día seguimos y han pasado más de veinte años y seguimos con esa condición de que el docente todavía no se conoce, no sabe de dónde viene, no sabe dónde está parado y hacia dónde

va, toma una actitud profesional monótona, la monotonía percibiendo un salario seguro, esos paradigmas los tenemos que romper, y somos nosotros los supervisores, los directores y los propios maestros en colegiado se deben empezar a romper esos paradigmas y hay dos maneras sensibilizándolos y aplicando la normatividad, ¡no hay de otra!, ¡no hay de otra! [EPS1:32].

En esta experiencia se puede mirar que el sentido colectivo de la docencia que había adquirido en su etapa como comisionado se iba moviendo y empezaba a surgir la necesidad de promover actuaciones apegadas a lo profesional de acuerdo con Day (1999, p. 88) quien afirma que una actuación de este tipo se caracteriza por:

Ser el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente.

Bajo estas orientaciones, este profesor menciona que comenzaba a darse cuenta de que había una tensión en este espacio escolar porque los docentes podían actuar como profesionales o de acuerdo a intereses personales y bajo su sentido de crítica, él comenta que se fue colocando en la ruta de aplicar la normatividad escolar, por lo tanto, impuso en la escuela a su cargo un conjunto de acciones educativas para cumplir con las obligaciones laborales como horarios y funciones, de acuerdo con Tiana (2014, p. 115) *"el discurso político actual sigue insistiendo en la meta de la educación para todos, en la necesidad de la lucha contra la exclusión y en la búsqueda de la equidad educativa, pero no hace menos hincapié en la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza"*, esta sería una de las razones principales del por qué no se centraba en la formación profesional de sus compañeros. Entonces, se preocupó por implantar una dinámica de control como primer indicio de cambio en las sesiones de consejo técnico escolar:

Y viene esa parte de empezar a trabajar los consejos técnicos, en aquellos tiempos teníamos vicios, teníamos porque me incluyo, en los consejos técnicos consultivos de hace nueve, diez años, pues si aprovechábamos la coyuntura, ¿verdad?, para hacer festejos de cumpleaños, se ponían sobre la mesa, argumentos triviales, que si es muy sano el dialogo profesional, que ni que, no lo descarto profe, en esas vaguedades el tiempo se nos iba y no aterrizábamos, pasaban otras cosas más tristes, maestras, por eso hablaba del currículum oculto, maestras que aprovechaban para llevar todos sus cuadernitos de ventas de zapatos, de chamarras, de oro, y se volvía un tianguis profesor, o sea, son realidades porque no podemos maquillar ninguna condición, la esencia de un

liderazgo es ajustar que con el material, con los recursos humanos que tenemos y materiales, hagamos de la educación lo mejor, eso es autonomía de gestión, y tenemos que llevarla como tal, ahí estuvimos nueve años profesor [EPS1:33].

Sería el tiempo que estuvo como director y la experiencia que adquirió en este espacio que volvió a tener un sentido profesional de su función e intentaba posicionarse como el líder que se requería para mejorar el servicio educativo, de acuerdo con Schmelkes (2001, p. 65) esta figura se caracteriza por *"ser el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad, esto significa que el director de una escuela debe sentirse responsable de la calidad educativa de esa institución y por tanto, debe fungir como animador de la comunidad escolar"*, tras mejorar en el cumplimiento de la normatividad escolar, así como el servicio que se impartía en aquella escuela, dejaría el cargo y ascendería en la estructura educativa. Una vez que se había consolidado como director escolar recibiría un beneficio más por su activísimo sindical y recibiría la oportunidad de ascender a supervisor escolar.

En el siguiente apartado se muestra la etapa más reciente de la trayectoria socio-profesional de este profesor en la cual se configuró como supervisor, según comparte en la entrevista y con este cargo había alcanzado sus expectativas profesionales:

En verdad tenemos que reconocerlo, el hombre y la mujer que no acaba un proyecto, podemos considerarlo que es un hombre incompleto, hubo la oportunidad de tomar una beca en la UNAM, campus cuatro, de la FES Cuautitlán, yo inicié con mucho ánimo esa licenciatura en inglés, tengo mi boleta de calificación y la tengo de ocho, pues indiscutiblemente concluí ese semestre, pero se dio una coyuntura por sentido natural, hubo una convocatoria por parte del Sindicato de hacer un examen, lo mencioné desde un principio, "Sergio más que tener ambiciones, tiene aspiraciones", y llegó la oportunidad de abrir una supervisión escolar, hicimos un examen en el sindicato, fuimos cerca de cuarenta directores los que aspiraban a uno de esos espacios, y, y le comento con demasiada humildad, este ocupamos el primer lugar en ese examen que se hizo y conste que fue pedagógico y sindical, estábamos frescos con la condición de la licenciatura, estábamos frescos con algunas corrientes teóricas [EPS1:33].

Tras un trayecto considerable en el campo educativo, actualmente este profesor pone por encima de cualquier cosa la condición personal y profesional para desenvolverse en cualquier cargo porque si bien su proceso de ascender a su actual función se caracterizó por desviarse del camino de la enseñanza e involucrarse en procesos de ascenso caracterizados por cierta opacidad y favoritismo, consciente de ello y de no tener una

formación profesional para esta función, él refiere que fortalece su profesión con el desarrollo académico, mismo que justifica con la adquisición de títulos y credenciales. En este sentido, él reflexiona en torno a la relación entre la dimensión personal y profesional para ejercer con pertinencia los distintos cargos educativos como lo demuestra en su entrevista:

Es indiscutible, estoy totalmente de acuerdo en que tenemos mucho que ver, aquí la situación, cuando, cuando se da la situación de que muchos maestros empiezan a estudiar la Licenciatura, la Maestría y los Doctorados, les rige un factor importante, ganar más, les rige otro factor importante, Carrera Magisterial, si yo estudio voy ganando mucho dinero y estaban muchos perdiendo la esencia de ser, poder insertar en el proceso de enseñanza- aprendizaje esta experiencia profesional, esa preparación profesional para innovar, llevar actividades de innovación dentro de un plantel, en todos los aspectos, en innovación organizacional, innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, innovar en sus metodologías, en cuestión de planificación pero hoy nos damos cuenta de que ya es imperante conjugar esa praxis educativa, esa preparación profesional conjugarlo con la práctica diaria con los alumnos, obligados ya estamos profesor, ejercer una educación diferente porque los tiempos son diferentes [EPS1:43].

En su breve experiencia en el cargo de supervisor se puede apreciar que lo que entiende por innovación en realidad hace alusión a que los profesores en general están obligados a adoptar los cambios implementados por la política educativa imperante, en este sentido, Tyack y Tobin (1994, p. 58) explican cómo la figura del supervisor escolar se ha encargado de *“vigilar que las docentes, mayoritariamente mujeres, sigan al pie de la letra los programas, debido a que la función descansa sobre una base burocrática y normatizadora”*, por tanto, en su quehacer profesional es consciente de la tensión permanente entre la dinámica conservadora que se vive en las escuelas y lo complicado que es promover una cultura de profesionalismo, de manera que vive conflictuado por hacer que los guiones establecidos por la parte oficial se sigan al pie de la letra. Por otro lado, no se arriesga a tomar decisiones que modifiquen la cotidianidad de las escuelas, tal como lo muestra en la entrevista:

Autonomía de Gestión juega dos roles muy importantes, maneja virtudes, pero también maneja ciertas debilidades, el que el gobierno municipal, estatal, federal se exima de algunas responsabilidades de carácter constitucional, nos deja a la deriva, nos deja a la deriva. México es el único que trabaja con los 200 días hábiles pero cambiar a los 185 días nos marca muchas variables profesor y hoy lo vivimos día con día, cómo ajustar los dobles turnos por la condición de los aseos, cómo ajustar las situaciones de la compatibilidad de tiempos con los maestros que trabajan en Zumpango, tenemos maestros aquí en la zona escolar que trabajan en Zumpango, en Reyes Acozac, tenemos maestros que trabajan en

Ecatepec, tenemos maestros que trabajan en laboratorios, si hacemos extensiva la condición de los 185 días con 22 minutos que nos marca de ampliación, no va a ser compatible para que lleguen si entran a la una y media, si me explico.

Tras una práctica de la supervisión escolar como medio de control para que las escuelas funcionen sin establecer cambios en la organización y en el servicio que ofrece a los alumnos de educación primaria, este profesor dejó escapar una oportunidad para cambiar la atención a los alumnos y centrar el servicio en el aprendizaje y no en el status quo escolar, al respecto de autonomía escolar Botero (2009, p. 6) menciona lo siguiente:

Una gestión educativa autónoma y descentralizada implica que las instituciones educativas cuenten con oportunidades y capacidades para tomar decisiones y realizar proyectos educativos propios, pertinentes y relevantes para las necesidades de los estudiantes y para los requerimientos de formación ciudadana y de desarrollo local, regional y nacional. Esto significa que no basta con mirar hacia adentro, es necesario consultar las necesidades del entorno.

En este caso y tras vivir en una permanente tensión por el cambio educativo, se puede mirar que él careció de la capacidad para elaborar un proyecto y llevarlo a la práctica, en el sentido de cambiar de un calendario de 200 días a 185 bajo sus distintas modalidades, si bien exige un cambio en las prácticas de los docentes a través del uso prescriptivo de los programas de estudio y critica que tengamos un calendario tan extenso como país miembro de la OCDE, él por su lado se negó a promover los cambios en el servicio educativo que la SEP trata de implementar con la política de la escuela al centro, tal como se puede mirar en la siguiente parte de la entrevista:

No hay recursos para los alumnos que vayan a trabajar las escuelas de verano, me explico, de tiempo ampliado, igual esa modalidad no va a aplicar pero que en un momento dado, inclusive la zona 37 tiene variables que dificultan su implementación, tiene escuela de tiempo completo, tiene escuela particular, tiene escuela de doble turno, ¿verdad?, tiene escuela con comedores, tiene escuela con desayunadores, entonces, si es importante que en un momento dado, el responsable directo que es la Secretaria de Educación Pública en coordinación con el Gobierno Federal se pongan a estandarizar a homogeneizar a homologar muchas situaciones de la organización escolar para que aplique los ciento ochenta y cinco que probablemente, no lo estoy asegurando en el 2017- 2018 ya lo hagan como una obligación por qué, porque lo exige una política educativa a nivel internacional [EPS1:39].

En este sentido, llevar la función de la supervisión bajo el sello de la administración y la burocracia, impide producir actividades que alteren la organización formal de las escuelas, para Díaz (2004, p. 6) *"el desarrollo de la labor supervisora involucra la*

vigilancia del accionar docente (en tanto experto disciplinar, pedagogo y actor social) por parte del supervisor", de manera que ante la cerrazón por parte de él como autoridad, su papel lo asume como guardián para que las escuelas sigan laborando bajo el mismo horario y el mismo calendario de acuerdo a sus concepciones de organización escolar. Por otro lado, el papel de funcionario institucional lo lleva a cabo con éxito al asumir el papel de tutor como parte de la nueva política educativa, tal como alude en su relato:

Viene la etapa de Tutorías, el trabajo de tutorías que se está implementando el programa, yo lo estoy aplicando ahorita con seis maestros noveles, y es algo muy importante que quiero compartirle a usted, eh, la tutoría en esencia, no como conceptos y como la conocemos, es acción, es compartir experiencias, el de lo que yo ya sé, tener la oportunidad de compartir para reforzar, en metodología, en organización escolar, en liderazgo académico dentro del grupo pero también el propio docente novel, con esa frescura que tiene al haber egresado de sus instituciones, ¿verdad? compartir con el supervisor y si yo tengo seis, pues hemos hecho nosotros coloquios, de verdad coloquios, la semana pasada hicimos retroalimentación en un coloquio con los seis tutorados y su servidor el tutor, de, de, cómo trabajan ellos el material didáctico aún con la variabilidad de los grupos, viene el proceso, prácticamente donde es de observación y la observación implica de todo, de todo, de todo, la observación estamos hablando de observación de una a dos horas o de todo el día, entonces, tutorías, ese programa es muy bueno, es en lo que su momento paralelo estamos hablando de coaching, couchear no es decirle cómo lo vas a hacer, sino darte los elementos y las herramientas necesarias y los tips, para que saques el liderazgo que viven en ti [EPS1:46].

A través de la función de tutor, ahora cumple la política educativa de prescribir la práctica de los educadores noveles, atendiendo las dimensiones de lo pedagógico y con mayor importancia el dominio disciplinar de los contenidos que se enseñan, de manera que se promueve un conocimiento práctico de la docencia caracterizado por la aplicación de técnicas y estrategias, en concordancia con Marcelo (2004, p. 212) lo que se busca es *"la aplicación y utilización del conocimiento recibido en distintos escenarios"*, lo que da mucha importancia a la adquisición de teoría y en el caso particular de este profesor promover entre los docentes noveles una transmisión de su experiencia académica, esta situación se complementa con lo que refiere en su relato:

Yo pongo el ejemplo claro, tuvimos aquí la reunión entre los tutorados, son seis de diferentes escuelas y me decía una maestra, es que, es que, supervisor a mí se me dificulta mucho dar historia, bueno, es que la historia ubícate en cinco cosas, qué, cómo, cuándo, por qué y para qué, dame una temática, la independencia de México, qué fue la independencia de México, cómo se dio la independencia de México, dónde se dio la independencia de México, por qué se dio la independencia de México y para qué se dio la independencia de México, sin tantos resúmenes y copias, en una ficha, lo trabajas con quinto y sexto grado y

estás del otro lado, esto es parte de la metodología que debemos de llevar a cabo nosotros, ver proyecciones, ver en un espacio una película para que sea más significativo, si puedes hacer una escenografía, te limitas quizá al abrazo de Acatempan, si tienes la oportunidad de hacer un dibujo que lo hagan pero que haya variabilidad para que exista motivación en ese sentido, con los alumnos, si nos limitamos a condiciones tradicionalistas de subrayar, resúmenes y cuestionarios, estamos perdidos como docentes, no quiero decir que descartemos el resumen, el resumen es importante, no quiero que descartemos un cuestionario, correcto, pero hay otras variables, que nos van a fortalecer, no la enseñanza que tu brindes, el aprendizaje del alumno, [EPS1:47].

Bajo el amparo de su formación académica este profesor persigue que los maestros noveles dominen el contenido disciplinar de la historia y valoren distintas estrategias didácticas para hacer que sus alumnos aprendan el conocimiento oficial, de acuerdo con Listón y Zeickner (1980, p. 56) lo académico se caracteriza porque *"el dominio de una materia es lo más importante en la formación de profesor"*, por tanto, se advierte que omite los conocimientos profesionales relacionados con lo pedagógico-didáctico. Si bien en su discurso se nota que ha trascendido el modelo de enseñanza tradicional, también toma importancia el diseño de estrategias para transmitir el contenido disciplinar, dicho con sus propias palabras:

El tiempo efectivo es importante de, de cómo trabajarlo con los alumnos, con esa gran diversidad, retroalimentando con material concreto, con trabajos lúdicos, buscar los escenarios, no solamente las cuatro paredes. Sí, es importante, pero buscar otras variables [EPS1:45].

Particularmente, en esta situación este profesor hace alarde de la experiencia profesional, caracterizada por un bagaje de conocimientos disciplinarios que dan sentido a su actuar como supervisor escolar, en donde también se destaca una enfoque técnico de la docencia, según Pérez (1989, p. 349), éste tiene que ver con que *"el conocimiento experto no surge de la práctica docente, sino que se deriva desde afuera y se aplica en la intervención técnica, de manera cuanto más previsible y mecánica mejor"*, esto se aprecia al manifestar que independientemente de los contextos y condiciones de la práctica docente se llevar a cabo mecánicamente actividades lúdicas. En la parte última de su narrativa se aprecia las relaciones profesionales que establece con sus docentes, en donde sobre sale la importancia que tiene para él posicionarse como el experto externo de la práctica docente, dicho en sus propias palabras:

Entonces, la postura de un servidor ahorita es dar lo mejor de mí mismo, aplicar el conocimiento, compartir el conocimiento sin perder esa parte humana, porque,

por qué el buen trato y el servicio, lo tenemos que brindar totalmente ante toda la comunidad escolar, hablese padres de familia, alumnos de primero a sexto, los propios docentes, los directivos, el personal de apoyo, tenemos que armar un trabajo colaborativo, en pro de brindar un servicio educativo de calidad, pero tenemos que entenderlo no como discurso sino como acción, como praxis, es palabra tiene que regir para toda nuestra vida, [EPS1:52].

El discurso de las políticas públicas que ha interiorizado lo han llevado a posicionarse en el plano político del control administrativo y pedagógico que centra su atención en organizar, los horarios, el calendarios escolar, en que ningún grupo se quede sin clases, recientemente a esta forma de operar por parte de las escuelas la denominaron "Normalidad mínima", la cual consiste en implantar la política educativa actual relacionada con el sistema básico de mejora para las escuelas de educación básica. Bajo este control político de la práctica docente promueve el trabajo por competencias derivado del discurso oficial, como muestra en su entrevista:

Y fomentar el aprendizaje transformacional, yo tuve una reunión con padres de familia, ahí por San Juanico, específicamente en la colonia Constitución de 1917, y se dio por coyuntura y les dije "lo que estamos haciendo con sus hijas en este muestreo de prácticas de observación y de lectura de comprensión", porque decían bueno, usted quién es, usted aquí no trabaja, soy supervisor vengo a hacer una práctica, de observación y de trabajo con los niños, en lectura de comprensión, en redacción de textos, por qué, por qué quiero que el día de mañana ya no todos los niños sean obreros, ya que los gerentes y subgerentes de las diferentes empresas sean mexicanos, sean nuestros hijos, de eso se trata lo que es el aprendizaje transformacional, lograr resolver sus problemas pero donde tenemos que retomar el concepto de aspiración, necesitamos aspirar a que si son empresas extranjeras porque no las vamos a correr cuando al menos los mexicanos estemos al frente de esas empresas [EPS1:44].

Entonces, al asumirse como profesional del estado, su práctica experta es orientada por las prescripciones de la normatividad vigente, por tanto, se ve en la necesidad de promover las políticas públicas de la educación pero de una forma comprometida y profesional, de manera que sus modos de concebir las educación se ven afectados y se desplazan a los nuevos valores de la mercantilización de la escolarización, en este sentido, su postura de aprendizaje transformacional es muy similar a la de Torres (2007, p. 31) quien refiere *"que la educación debe habilitar a las personas para encontrar empleos, y de ser posible, lo mejor pagados"*, es decir, que él entiende que una educación de calidad se traduce en una mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos, además, esta visión que ha ido adquiriendo tiene una postura de la

docencia comprometida con valores, misma que rechaza la simulación:

Voy a terminar con lo que comencé, conocernos a nosotros mismos y no es otra cosa más que convertirnos en objetos para ser sujetos de nuestro propio estudio, no hay de otra, eh, pero sobre todas las cosas que las nuevas generaciones de docentes y las nuevas generaciones de alumnos, indiscutiblemente las tenemos que preparar pero no de una manera objetiva, sino subjetiva, lo objetivo es el discurso, la simulación, el discurso es lo político para ganar votos, eso es el cáncer de nuestro país que tenemos que erradicar [EPS1:52].

Si bien, convertirse en sujeto de su estudio le ha dado la posibilidad de interactuar con los contextos espaciales y temporales en los que ha intervenido como docente porque como un profesional se ha dedicado a acompañar los cambios sociales, políticos y educativos y en consecuencia ha perfeccionado sus modos de ver y concretar el acto pedagógico, para Ferry (1997, p. 53) esta dinámica consiste en que *"Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y para perfeccionar esta forma, la formación profesional se relaciona con conocimientos, habilidades, concepción del rol, imagen del rol que uno va a desempeñar, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientada según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición"*, bajo el sello del especialista letrado y la aplicación técnica de programas de estudio, él ha logrado apropiarse de los documentos pedagógicos y normativos que orientan los distintos cargos que ha desempeñado en la estructura educativa y darse la forma de un profesional experto con un sentido académico.

CAPÍTULO IV

C) PAMELA: UNA FORMACIÓN PROFESIONAL ENTRAMPADA EN LA CUESTIÓN POLÍTICA.

1.- Trayectoria social de Pamela: "yo quiero parecerme a esta cuando sea asesora, o sea, como que alguien que dije que sí tiene práctica" [EPP1:23]

El itinerario biográfico de la profesora Pamela se caracteriza por que la concepción de la docencia como oficio se le fue heredado desde el seno familiar, en donde ya había posicionamientos que instalaban a los sujetos en la comodidad de los puestos laborales y, al amparo de las relaciones sociales construidas ella pudo empoderarse, sin embargo, bajo un nuevo escenario educativo esta profesora vivió un proceso de desestabilización en su labor como Asesor Técnico Pedagógico que la llevó a configurar un conocimiento práctico, trama que se presenta a continuación.

Actualmente la profesora Pamela tiene 48 años de edad, es casada y madre de dos hijos que estudian la secundaria y la preparatoria respectivamente, cuenta con veintiséis años de servicio de los cuales la mayor parte del tiempo los ha pasado como Asesor Técnico Pedagógico en las oficinas centrales de la SEP-H, espacio en el que se dedicó a configurar una serie de recursos de orden relacional mismas que la mantuvieron en una posición de estatus y comodidad laboral, dicho en sus propias palabras, "*[...]me veían como parte del área técnica, me quitaron el checador, la libreta de firmas, ¡jajaja!, ya tenía las mismas condiciones y privilegios de ellas*" [EPP2:29], según su experiencia profesional, pasaría diecisiete años en este espacio formando parte de una clase de profesoras selectas que fundaron el área técnica de educación preescolar, en donde ascendería significativamente en su carrera docente, pero debido a la Reforma Educativa (2013), se vio obligada a ubicarse en una jefatura de sector para seguir desempeñando esta función.

De acuerdo con su relato, esta profesora refiere que nació en el año de 1968 en la ciudad de Pachuca de Soto, capital del estado de Hidalgo, también tiene muy presente la profesión de sus padres, mencionando que, "*son maestros los dos, mi mamá y mi papá son maestros de primaria*" [EPP2:3], en este sentido, ser hija de profesores le significó vivir un proceso de socialización en una institución abierta y

democrática porque el contexto familiar en el que vivió fue una etapa que le permitió una realización personal y el aprendizaje de valores como la independencia, libertad y derecho al bienestar individual, formación que le edificó una forma de ser frente a los otros.

Continuando con su testimonio, su experiencia escolar en el nivel de educación básica la realizó en instituciones de carácter privado, condición que refiere en su relato, "[...]yo vengo de escuelas durante toda mi vida, kínder, primaria, secundaria yo estuve en escuelas particulares" [EPP2:3], por tanto, educarse en este tipo de instituciones le significó ubicarse en una posición social de preferencia, experiencia que se articulaba con los valores aprendidos en la familia y que la configuraban como una persona contestataria y de resistencia al orden institucional de la educación pública porque a lo largo de su trayectoria social ella manifiesta este posicionamiento, mismo que describe de la siguiente manera, "entenderás que soy un sujeto poco normado" [EPP2:51], situación que muchas veces le impidió configurar un proyecto de vida al interior de este tipo de instituciones.

Según su experiencia, para el año de 1983 sufrió un desplazamiento porque iniciaría su educación media superior pero ahora en la educación pública, ingresando a la Preparatoria I de esta ciudad con el propósito fundamental de seguir su realización personal y distanciarse del oficio de sus padres, como ella alude en su narrativa, "[...]entro a la preparatoria porque yo realmente no tenía intención de ser maestra, o sea, yo nunca pensé que yo quisiera ser maestra" [EPP2:3], movida en gran parte por la relación que vivió con la docencia, así como las aspiraciones por superar a sus padres, configuró una serie de expectativas para ejercer una profesión y tener una mayor escolarización que los profesores, por tanto, la opción de realizar una carrera universitaria era la más viable según sus propios argumentos, "nunca pensé en ser maestra, sí sabía que tenía que ser yo algo de lo social" [EPP1:4], en este sentido, comenzó a construir un significado de la profesión como una forma de bienestar personal y social.

Siguiendo con la reconstrucción de su trayectoria social, para 1986 tendría que tomar una de las decisiones más importantes de su vida, elegir una carrera profesional optando por la carrera de Odontología, misma que cursó durante un semestre, pero

por varias razones hicieron desertara de sus estudios universitarios y perdería un año de escolarización.

De acuerdo con su narrativa, un año después y en contradicción con sus expectativas profesionales decidió que quería ser educadora y se matriculó en el CREN "Benito Juárez" de la ciudad de Pachuca pero desafortunadamente para ella su condición familiar y social, así como su incipiente experiencia universitaria ocasionaron una serie de limitantes que impidieron que se vinculara al trabajo escolar de la escuela Normal, esto aunado a que sentía que tenía una trayectoria laboral protegida por su cercana relación con la enseñanza, dicho en sus propias palabras, *"Ya estando ahí en la Normal pues mis papás eran maestros de la primaria y dije aquí, aquí me quedo, entonces, que me inscribo y pues me inscribí a preescolar"* [EPP2:4], bajo estas expectativas personales y laborales continuo dando prioridad a su experiencia familiar y a su posicionamiento de resistencia institucional.

En este sentido, tiene muy presente en su memoria el tipo de prácticas docentes que se daban en el CREN, mismas que para ella transmitían la reproducción de un modelo sacralizado de ser maestro porque ella refiere que *"Me topo con prácticas docentes anquilosadas que me dicen, alto eso no puede ser, ¡aquí las cosas se hacen de esta manera! y empiezan a tratar de, de, de hacerme pensar que no era por ahí el asunto"* [EPP2:5], por tanto, a lo largo de su formación inicial no pudo relacionarse con los rituales de formación que se promovían en este escenario, ocasionándole un estado de crisis personal.

Según su relato, ella manifiesta que tenía un ideal de ser maestro, mismo que respondía a la necesidades de una sociedad cambiante, además, contrastaba con lo que vivía en su formación inicial, esta situación fue la detonante para que viviera un proceso de separación entre sus aspiraciones personales y las prácticas institucionales, dicho con sus argumentos, *"Me empiezo a mostrarme como una gente muy rebelde en mis estudios en la Normal, ellos no lo entendían porque ellos estaban acostumbrados a recibir a gente como muy normada"* [EPP2:6], lo que para la mayoría de los normalistas esta etapa refiere un encuentro entre lo personal y lo profesional que significa una nueva condición y una forma ética de ser, para ella este

periodo implicó un vacío en su formación docente porque la mayor parte del tiempo la pasaría entre tensiones y conflictos.

Continuando con su relato, a pesar de las dificultades a las que se enfrentó con una institución conservadora, ella cuenta para el año de 1991 ya era Licenciada en Educación Preescolar y se incorporó al servicio educativo bajo el otorgamiento de plaza automática pero debido a su mala relación con las autoridades de la Normal sería enviada a otro estado de la república a laborar, al respecto ella cuenta que, *"yo salgo de la Normal y cuando veo que me voy al Estado de México, mi mamá o sea, al fin este, maestra, y, y metida en el sistema busca la forma de que me den plaza aquí en el estado"* [EPP2:11], por tanto, serían los vínculos políticos con la burocracia estatal por parte de su familia, el medio para colocarla en un trayectoria social protegida, lo que implicaba adscribirla en el estado de Hidalgo.

De acuerdo a su testimonio, fue bajo el amparo de las relaciones de poder que sus padres construyeron a lo largo de sus trayectorias como ella evadió el proceso de convertirse en educadora, acontecimiento que ella cuenta, *"Manuel Emiliano Zabaleta que es el secretario de Educación pública me da una plaza en Hidalgo y salgo para Agua Blanca a lo más retirado, ¡allá estoy como un mes, no más! y me regresan al departamento de preescolar para darme otra ubicación"* [EPP2:11], por tanto, desde sus inicios como trabajadora de la SEP-H se vería envuelta en un sistema de normas culturales que surge de los intercambios de favores, conocido como "compadrazgo" y que la posicionaban en un trato preferencial con respecto al grueso de los docentes, dicho en sus palabras, *"me regresan y llego a proyectos académicos de preescolar y, y realmente me regresan por palancas porque mi mamá dice no pues no, que se venga"* [EPP2:13], de esta manera, había sido insertada de manera inmediata en una red de relaciones que controlaban los recursos de la educación pública en el estado de Hidalgo.

Ella argumenta que pertenecer a las oficinas centrales de la SEP-H, la ubicaba en un nivel jerárquico de la estructura educativa que se caracterizaba por las relaciones horizontales entre personas del mismo nivel laboral y que cuando era comisionada para cubrir un grupo a las escuelas de preescolar, se enfrascaba en una serie de relaciones verticales que la llevaban a las contrariedades porque ella consideraba

mejor su posición, ella lo dice de la siguiente manera, "[...]me topé con dos educadoras, a lo mejor con menos, con menos posibilidades de enfrentarse a la autoridad, si, a lo mejor les faltaba, el, el carácter y el éxito que tú me miras a mí por ser capaz de decirle a la autoridad, ¡no estoy de acuerdo y por ahí no va!" [EPP2:19], por tanto, sus formas de relacionarse con sus compañeros docentes, las autoridades y con la institución, le ocasionaban una distancia permanente con la docencia.

Según su relato, abandonaría por completo las comisiones y su trabajo frente a grupo porque consideraba que le ocasionaban muchos problemas de orden personal y laboral, de manera que se dedicó por un periodo de cinco años a fungir como enlace entre los programas federales desprendidos de la políticas públicas y las escuelas de preescolar, como ella lo describe, "[...]me vuelvo a quedar en proyectos académicos y empiezo hacer esta labor administrativa, es ahí donde yo te digo que casi me la creo porque empiezo a hacer oficios, entregar materiales, hacer fajillas a contar libros y ahí me empiezo a quedar" [EPP2:20], de alguna manera, su función como enlace que consistía en acatar las órdenes de sus superiores le comenzó a generar cierto malestar y empezó a surgir la necesidad de cambiar a otra función.

Según su testimonio, para el año de 1998 época de cambios en la estructura educativa como consecuencia de la política de modernización de la educación, se reconfiguró la que en aquel entonces era la mesa técnica de preescolar para dar paso al área técnica de este nivel educativo, un espacio que tendría que ser conformado por un equipo de asesores técnico pedagógicos de trayectorias laborales reconocidas, en donde tuvo la oportunidad de cambiar de función, dicho por ella misma, "Susi le propone a la maestra María Elena jalarme a mí y la maestra María Elena le dice. pues que cómo yo ¿no? y jijiji, Susi le dice "¡sí! Pame es buena, Pame nos va a servir acá", entonces, María Elena le dice, no, no tiene práctica" [EPP2:20], debido a un favor recibido por parte de una de sus amistades fue como se colocó en la función de Asesor Técnico Pedagógico quizá sin la experiencia necesaria para ejercer su nuevo cargo.

Ella cuenta que la función de asesoría entendida como la asistencia a los docentes para la implementación de los programas y proyectos concernientes al nivel de educación preescolar, fue un momento crítico para su corta trayectoria laboral porque

vivió un encuentro entre lo personal y lo profesional en el que había que hacerse de experiencia para desempeñar esta función, dicho en sus propias palabras, "*[...]me apuestan y me empiezan a formar, tan es así que yo te puedo decir que el área, el grupo técnico de ese entonces, ha sido el espacio de formación más fuerte al que yo me vi sometida*" [EPP2:24], si bien en aquella época no había una definición clara del rol de ATP así como un conjunto de conocimientos especializados para desarrollar dicha función, para ella implicó un dispositivo institucional que la reconocía como persona y la colocaba en la necesidad de integrar una serie de conocimientos, aptitudes y valores relacionados con la docencia, lo que desencadenó un proceso de formación y una nueva forma de relacionarse con su profesión.

También sigue teniendo muy presente en su memoria lo complicado que fue identificarse con esta función porque en aquel tiempo se asesoraba a partir de la experiencia en la enseñanza, situación que siempre la colocó en desventaja porque ella carecía de la práctica docente y de la responsabilidad profesional de atender un grupo de preescolar, de manera que trató de compensar esta situación buscando diferentes espacios de formación, al respecto cuenta que, "*[...]yo sigo buscando mí, mi lugar que me de reconocimiento, yo sigo buscando el espacio que me dé, el nivel que éstas tienen ¿no? como para ponerme a discutir con ellas*" [EPP2:25], en este sentido, se veía enfrascada en una dinámica de adquisiciones de tipo técnico, pedagógico, tecnológico para poder interactuar con sus compañeras.

Continuando con su trayectoria social, otro de los acontecimientos importantes que modifican su nascente experiencia profesional fue un ascenso vertical en su área de trabajo, mismo que empataba con un trayecto formativo que vivía en aquel tiempo, ella al respecto dice lo siguiente, "*entro a la MECPE y, soy, dirijo el área técnica, ya estando en la MECPE, en la maestría, eehh, fue muy complicado fue difícilísimo, tan así que en el 2010, me voy de beca, además, ya había salido gente del grupo*" [EPP2:25], por tanto, su proyecto personal de darle contenido a su formación profesional se vio afectado por tener mayores responsabilidades en su nuevo cargo pero según su narrativa, daría prioridad al desarrollo de su profesión y se dedicaría a estudiar de tiempo completo.

De acuerdo con lo que expone esta profesora, para el año 2011 ya había terminado sus estudios de maestría, proceso en el que construyó una experiencia profesional, entonces, decidió que ya tenía elementos para configurarse como asesor, al respecto recuerda que, "*[...]cuando regreso otra vez a dirigir el área técnica, yo ya no era la que dirigía, llego como a integrarme pero Vero sale y cuando Vero sale, yo no, yo siento que ya no me puedo quedar*" [EPP2:33], una vez que el equipo de educadoras que fundaron el área técnica se ubicaron en distintas zonas escolares, la dinámica de trabajo cambió, en consecuencia ella comenta que también decidió salir de la SEP-H y ubicarse en una jefatura de sector.

También refiere que para el año 2012 comenzó otra nueva etapa de su trayectoria laboral pero en el mismo sentido de la gestión educativa, en la cual ya tenía conocimientos, sin embargo, la sensación latente de incompletud a causa de la falta de experiencia frente a grupo hacían que no se considerara legitimada para esta función, en este sentido relata que, "*[...] me acogen en el sector XIX en la jefatura de sector y ahí empiezo a hacer cosas, este, poquitas porque sigue siendo un, un espacio lejano de la práctica*" [EPP2:35], en este nuevo espacio laboral seguía con el mismo significado de asesorar a partir de la experiencia docente, lo que le impedía relacionarse de manera profesional con sus compañeras.

Según su testimonio nuevamente se encontró en una etapa de crisis porque el trabajar de cerca con las educadoras, le exigía nuevas formas de intervención profesional situación que ocasionaba un malestar en su persona, dicho en sus propias palabras, "*[...]otra vez me vuelvo a enfrentar a esta parte de demostrar quién soy, tan es así que déjame decirte que había días que decía yo, qué "jijos de la chingada vine a hacer aquí, si yo allá ya era alguien, por qué tengo que venir acá otra vez a demostrar quién soy", [EPP2:35], acostumbrada a trabajar bajo las relaciones de autoridad porque en el área técnica ella mandaba a las profesoras y ahora cambiar a un esquema democrático, sin duda fue una etapa en la que tuvo que reinventarse como persona y como asesor, según cuenta en la entrevista, "[...]hay que ir a buscar al otro, primero has click, no desde la asesoría, primero has con la persona, busca al ser humano que está ahí adentro y después va a salir el profesional"* [EPP2:37], tras varios años de invertir en su formación profesional como

asesor técnico pedagógico, se instalaba en un estilo distinto de hacer gestión educativa, por tanto, ahora tenía la posibilidad de movilizar a las personas hacia objetivos predeterminados.

Según su experiencia, una vez que se había consolidado como asesor de jefatura de sector nuevamente vivió una desestabilización en su trayectoria social porque fue obligada a participar en la evaluación para la promoción en la función de Asesor Técnico Pedagógico como parte de la Reforma Educativa (2013) de lo contrario tendría que ubicarse a laborar en sus respectivos centros de trabajo, ella refiere que vivió lo siguiente, "*[...]me evalué para que un papel me legitimara como asesora porque si no me evaluaba decía la reforma que no podía seguir siendo asesora*" [EPP2:48], de manera que esta política de profesionalización docente afectaba drásticamente su condición personal porque de acuerdo a la normativa no contaba con los requisitos para evaluarse, entonces, se sentía amenazada como ella misma lo comparte: "*[...]no tengo un documento oficial que avale que estuve dos años frente a grupo, pero afortunadamente la jefa de formación continua dice -no me interesa tráeme esas órdenes yo te válido- y así es como Májela me salva*" [EPP2:50]. Nuevamente las relaciones de compadrazgo serían el mecanismo que evitara su incorporación a la docencia, por tanto, hacía evidente que su red de relaciones privilegiaban los intereses de grupo por encima de los institucionales teniendo como propósito principal proteger sus trayectorias laborales.

Ella cuenta que tuvo que presentar su evaluación para legitimar su función, "*te ven como un número, te dan tu número de folio y entonces, soy un número la 130020, no, no soy la maestra con 25 años de servicio que se la ha venido rifando y que la ha pasado mal y que la pasado bien también*" [EPP2:52], la experiencia de la evaluación docente como condición para permanecer en la función, reforzaron su sentido individualista y competitivo de la carrera docente porque fue clasificada entre los primeros lugares de los profesores que presentaron dicha evaluación y sentía que su formación era mejor a la de sus compañeras, como ella misma refiere, "*si te puedo decir con mucho orgullo, que paso, soy idónea y soy el primer lugar en lenguaje y comunicación en el Estado*" [EPP2:52], por tanto, ahora ya estaba legitimada para su labor como asesor no importando su falta de experiencia en la docencia.

Actualmente sigue en esta función, en la que a partir de sus aprendizajes se ha ido transformando, ahora busca acompañar a sus colegas para el logro de los objetivos planteados por la política pública de la escuela al centro, la cual que se encuentra vigente y prescribe la práctica educativa.

En la experiencia de la profesora Pamela se hace evidente la cultura que se construye al interior de la burocracia estatal y lo complicado que es para estos profesores hacerse de una formación profesional, sin embargo, sus ganas por legitimarse en la función de Asesor Técnico pedagógico la llevaron a trazarse un proyecto de vida en el que se configuraron una serie de recursos profesionales para ejercer dicho puesto. En el siguiente apartado se muestra de cómo se la tienen que jugar los profesores que tienen familia al interior de la SEPH para ocupar un puesto de importancia en dicha estructura.

2.- La docencia transmitida en el seno de la familia con un sentido academicista

De acuerdo con la experiencia de esta docente, a) quien refiere que nació en el seno de una familia de profesores, los cuales estaban posicionados políticamente en la estructura sindical, condición que marcaría su trayectoria social porque las relaciones construidas por sus padres y las que ella misma tejió la llevaron a una zona de privilegios y comodidades en donde b) ella manifiesta que no se necesitaba de muchos elementos para ejercer la docencia, esta forma de pensar la inclinaron hacia un modelo de formación principalmente académico, mismo que toma mucho sentido cuando es c) comisionada como asesor técnico pedagógico, en la mesa técnica de preescolar general en las oficinas centrales de la SEP-H y posteriormente en una jefatura de sector, estos tres aspectos se analizan a continuación.

a) El éxito en la docencia se hereda

El proceso de formación con respecto a la docencia para esta profesora comienza desde sus primeros años de vida en donde refiere una relación cercana con esta profesión debido a su condición como hija de profesores, algunos autores como Delory (2014, p. 705) afirman que en el marco de la vida cotidiana y la actividad

social común se configuran saberes de la experiencia, éstos se pueden mirar a través de lo que ella denomina:

La noción de aprendizaje por experiencia que es la que prevalece en la adquisición de los muy numerosos saber-hacer de los *oficios*, adquisición que pasa por una relación directa con la experiencia y por la ejecución en situación real de *gestos profesionales*.

En este sentido, se advierte que ella se apropió de una manera particular de la docencia porque a lo largo de su narrativa se advierte una transmisión de la experiencia de sus padres quienes ejercieron de manera particular esta profesión en donde el éxito y la mejora económica no estaba en las aulas por lo que se tenía buscar otros destinos y ella en lo particular da cuenta del propio. A pesar de que ella se asume como docente, a partir de su formación inicial se mira que no pudo establecer una forma distinta de la docencia en comparación con la de sus padres, tal y como se puede mirar a lo largo de su narrativa:

¡Va!, bueno, mi nombre es Pamela, tengo 48 años, eeh, tengo veintiséis años siendo maestra, eeh, entre a la Normal a los 18 años, eeh, y venía yo con preparatoria, fui de estas generaciones, de las últimas generaciones que ingresaron a la Normal con perfil de bachillerato no específicamente pedagógico, sino venía yo de una prepa pública, este... y bueno me parece, creo que fui de las últimas generaciones, a partir de ahí empiezan a ingresar ya únicamente gente con bachillerato pedagógico [EPP1:3].

Con treinta años de vida relacionados directamente con la docencia, ella comenta que ha establecido un forma de ser docente, en la que se resalta su preparación académica debido a la importancia que otorga el haber ingresado a la Normal con el bachillerato general y no con un perfil pedagógico que predispone a la docencia, por tanto, se observa que en su biografía desde etapas previas a la formación inicial, ella tenía conocimiento de la importancia de tener un perfil escolar para ingresar a la carrera docente, retomando a Marcelo (2015, p. 38) quien refiere que:

Los docentes ingresan a los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes del buen docente, imágenes de sí mismos como maestros y profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Estas creencias e imágenes personales generalmente permanecen inalteradas a lo largo del programa de formación y acompañan a los docentes durante sus prácticas de enseñanza.

En este orden de ideas, se recupera que esta profesora tenía presente algunas imágenes como, por ejemplo, que para ingresar a la carrera docente afectaba de manera sustancial tener o un perfil pedagógico para aprender esta profesión, por otro lado, se advierte una cierta desvalorización de la carrera producto quizá por los mínimos requisitos de escolarización que sus padres adquirieron para ingresar al servicio, tal como se muestra en la siguiente parte del relato:

Este, realmente mi experiencia en la Normal no fue, no fue tan grata como yo hubiera querido, eh, o sea, yo nunca pensé que yo quisiera ser maestra, mis padres son maestros los dos, mi mamá y mi papá maestros de primaria y yo viví muy de cerca esta parte del magisterio ¿no?, eeh, yo los escuchaba, yo los veía... [EPP1:3].

Se puede advertir que el trayecto de su formación inicial fue una experiencia de baja intensidad porque no logró promover en ella aspectos básicos para ejercer la docencia, de acuerdo con Marcelo (2015, p. 48) estos se adquieren en la Normal y se caracterizan porque:

La formación inicial docente como institución cumple básicamente con tres funciones: en primer lugar, la de preparación de los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante.

De esta manera ella cuenta que su proceso de socialización no fue satisfactorio porque no logró desarrollar los recursos necesarios para el buen desempeño en el aula, en cambio, siguió legitimando sus saberes de la experiencia adquiridos en la relación con sus padres profesores, en este sentido toma mucha relevancia las propuestas respecto a la selección de los aspirantes a cursar la carrera docente, quienes deberán centrarse en el desarrollo de su formación profesional, caso a contrario a la profesora Pamela quien en esta etapa de su trayectoria estaba centrada en otras tareas, como ella misma lo explica en su narrativa:

Entonces, no, nunca pensé en ser maestra, sí sabía que tenía que ser yo algo de lo social, sí pero no precisamente la Normal, de entrada, la Normal se da más por coincidencia que por decisión, [EPP1:4].

Según su experiencia, se puede observar que el proyecto familiar y personal que se habían planteado con respecto a su formación tenía otras expectativas como ejercer una carrera de mayor prestigio social que la docencia, pero tras sufrir alguna incidencia de orden administrativo, tuvo como segunda opción ingresar a la Normal esto debido a que bien podía gozar de algunos beneficios gracias a que sus padres tenían trayectorias sociales consolidadas, como se puede apreciar en su narrativa:

Yo salgo de la Normal y cuando veo que me voy al Estado de México llego al Estado de México pero mi mamá o sea, al fin este, maestra, y, y metida en el sistema busca la forma de que me den plaza en el estado, entonces, voy al Estado de México únicamente y voy a Toluca a renunciar mi plaza, y me vengo acá al Estado y, y... Manuel Emiliano Zabaleta que era el Secretario de Educación pública en ese momento me da una plaza en Hidalgo y salgo para Agua Blanca ha lo más retirado de Agua Blanca, allá estoy como un mes [EPP1:11].

Para ella, ser hija de profesores que estaban relacionados en la organización sindical y posicionados políticamente fue una situación favorable porque le iban marcando el rumbo de su trayectoria socio- profesional, en este sentido, ya era consciente de que continuar con una carrera política al interior de la SEPH le otorgaría un posicionamiento en la estructura educativa, de modo que cuando recibió su plaza por la vía sindical fue sólo parte de un proceso formal porque estuvo muy poco tiempo frente a grupo y según ella la mayor parte de su vida laboral estaría directamente relacionada con el trabajo administrativo, dicho en sus propias palabras:

Luego, me regresan y llego a proyectos académicos de preescolar y, y realmente me regresan por palancas porque mi mamá dice no pues no, que se venga, entonces yo me vengo, y, y, y incluso hubo un periodo cuando el profesor Cuatepotzo me encontraba en el departamento de educación preescolar, me dice -pues no que ibas a cambiar al mundo, pues vete a las comunidades ¿no? [EPP1:13].

Su llegada a las oficinas centrales de la SEP-H sería un momento decisivo que marcaría en gran parte el rumbo de su trayectoria social, porque se instalaba de manera permanente en la burocracia del magisterio, situación que hacía que perdiera de vista su desarrollo profesional y se instalara en una posición muy cómoda en donde tenía que realizar actividades de poca importancia, de acuerdo con Delory (2014, p.701) los procesos de transmisión de la experiencia son caracterizados por:

Ser una cuestión crucial para nosotros formadores o educadores, porque compromete el rol que juegan la mediación y la transmisión en nuestros modos de enseñanza, de formación, de educación en general. Y más aún, es una cuestión de dimensión antropológica, en tanto que la continuidad de las sociedades humanas, la sucesión de las generaciones, el desarrollo de los individuos, la constitución de los saberes y del saber-hacer reposan, en gran medida, sobre procesos de transmisión de la experiencia.

En este sentido, se puede mirar que desde el seno familiar se le transfirieron significados y modos de ser de la docencia, los cuales estaban relacionados con formar parte de un grupo de profesores que estuvieran posicionados al interior de la SEP-H, esta situación ocasionó que se centrara en una movilidad de puestos para mejorar su condición laboral y por tanto la configuración de su experiencia formativa recaería en el trabajo administrativo, tal situación se puede observar en la siguiente parte de la entrevista:

Nunca estuve con órdenes, estuve como prestada del departamento de preescolar, en ese entonces, era el departamento de preescolar, entonces, me vuelvo a quedar en proyectos académicos y empiezo a ser esta labor como de administrativa, es ahí donde yo te digo que casi, casi me creo lo que en la Normal me hicieron sentir que no iba yo a poder hacer cosas distintas porque empiezo a hacer oficios, entregar materiales, hacer fajillas a contar libros y ahí me empiezo a quedar, se llamaba proyectos académicos pero realmente no hacíamos nada de academia, era más como coordinar programas externos, eeh, estaba el programa de adopta un árbol y lo coordinábamos pero coordinarlo era tanto como hacer un oficio y mandárselo al jefe de sector para decirle que le diera el apoyo a la gente que le iba a plantar el árbol, eso es lo que era coordinar y me la empiezo a creer [EPP1:20].

De acuerdo a los datos que comparte en la entrevista, la condición social y laboral de esta profesora fue un factor determinante para que interrumpiera su desarrollo profesional, según Mercado (2010, p. 150) esta se entiende como:

Un proceso continuo, desde esa visión, el proceso formativo comienza aún antes de la formación inicial, prosigue en ésta y posteriormente, al ejercer la práctica profesional. Esta última, en términos de Schön, se trataría del denominado “continuum de la práctica” (1992), en el cual los sujetos desarrollan conocimientos necesarios para el ejercicio profesional.

Pero debido a que según ella, pasaría alrededor de tres años "coordinando" programas concernientes al nivel de educación preescolar y elaborando oficios porque este puesto laboral le brindaba comodidades y le pintaba un panorama atractivo pues no implicaba mayores esfuerzos, ocasionó una serie de rupturas en su

desarrollo como profesora y no pudo desarrollar los conocimientos prácticos como docente de educación preescolar y en cambio se convirtió en trabajador administrativo de las oficinas centrales de la SEP-H, situación que según ella, social y personalmente le representaba sentirse exitosa, como lo demuestra a continuación:

Me topé con, con... con varias educadoras, eeh, en diferentes lugares, a lo mejor con menos, con menos posibilidades de enfrentarse a la autoridad, ¡sí!, a lo mejor les faltaba, el, el carácter y el éxito que tú me miras a mí por ser capaz de decirle a la autoridad no estoy de acuerdo y por ahí no va [EPP1:36].

Para la profesora Pamela estar adscrita a la oficinas centrales de la SEPH era un motivo de éxito, esta condición le ha dado la posibilidad de cuestionar a la autoridad no importando que no se tenga dominio de los elementos fundamentales de la práctica docente, recuperando a Freire (2002, p. 9) quien al respecto menciona que *"tanto educadores progresistas como conservadores tienen que considerar una serie de saberes indispensables para el desarrollo de la práctica docente en cuanto práctica formadora"*, saberes algunos adquiridos por esta profesora y otros ausentes por su condición laboral pero que pese a su experiencia estos conocimientos indispensables eran irrelevante en el contexto donde se desenvolvía. En el siguiente apartado se muestra las condiciones familiares y escolares que influyeron para que ella dejara de dar importancia a los saberes para ejercer la docencia.

b) La influencia de la familia y la escolarización para distanciarse de la docencia

De acuerdo con su experiencia formativa, sus primeros años de vida transcurrieron entre los cuidados de su abuela materna y el contacto relativo con sus padres biológicos; este proceso de socialización primaria condicionaría una arquitectura en su forma de relacionarse con los demás caracterizada principalmente por su realización personal, Mínguez (2014, p. 5) explica que este tipo de transmisión de valores argumentando que:

Hoy se piensa que la vida familiar es un espacio privilegiado donde niños y adolescentes aprenden a priorizar valores morales que les ayudarán a crecer como personas. La familia, con toda su diversidad y pluralidad de convivencia, constituye la primera instalación de las nuevas generaciones en su tiempo y en su espacio. Como escenario de acogida y de reconocimiento (Duch y Mèlich, 2009), es el lugar donde se producen, antes que, en otros lugares, las

transmisiones más influyentes, significativas y, probablemente, duraderas a lo largo de la vida de las personas.

Una de las cuestiones que se recupera en la experiencia de esta profesora es la ausencia de un proyecto familiar en común porque resalta la prioridad en la conquista de las aspiraciones personales de cada miembro como la influencia más significativa de su familia, tal y como se observa en esta parte de la entrevista: *"recuerdo muy poco de ese periodo de mi vida, solo recuerdo que era una niña que le encantaba jugar y andar en bicicleta"* [EPP2:2], por las memorias que comparte se advierte que su entorno familiar se complementaba con un ambiente de responsabilidad de parte de sus padres hacía ella porque era provista de lo necesario para solventar sus necesidades.

Ella menciona que bajo estas condiciones, en esta etapa de su vida comenzó a vivir un crecimiento personal porque según ella se fue haciendo independiente porque sus padres estaban siempre ocupados atendiendo sus asuntos laborales y para salir adelante, ella comenzó a configurar una experiencia escolar pero en el sector privado:

Yo vengo de escuelas durante toda mi vida, primaria, secundaria, preparatoria yo estuve en escuelas particulares, eeh, entro a la preparatoria porque yo realmente no tenía intención de ser maestra, [EPP1:4].

En este sentido, ella refiere que comenzaba a experimentar un distanciamiento con respecto a la docencia principalmente por influencia del medio social en el que se formó porque el sentido que tenía ir a la escuela era para convertirse en un profesional y por tanto su preparación en escuelas particulares como en la preparatoria era superior en comparación con los requisitos para ser docente. Para Guzmán y Saucedo (2015, p. 1031) la experiencia escolar es un contexto co-construido entendido básicamente porque:

La historia y la experiencia escolar de cada joven, su relación con el futuro y la escolaridad, las actividades de aprendizaje y sus contenidos, dejan siempre escuchar el eco de otra historia que los desborda. Las metas escolares, la manera en que cada joven aborda y negocia los momentos decisivos de su escolaridad no podrían comprenderse independientemente de su historia familiar, de sus contradicciones y continuidades que se entrelazan en las relaciones entre generaciones y que están en el corazón de los procesos de construcción de la persona de los alumnos y estudiantes.

De esta manera se puede entender que tanto el ambiente familiar como la escuela le imponían como metas superar la escolaridad de sus padres, así como la subprofesión que según ella desempeñaban. En este sentido, comenzaba a experimentar una permanente sensación de realizarse como persona de manera independiente porque según su narrativa vivía un proceso de su configuración como sujeto, tal y como deja ver en esta parte de la entrevista.

[...] yo como hija de maestros, sabía que me la tenía que rifar con mis propios elementos porque los maestros nunca están, porque cuando eres hija de maestros, tus papás están preocupados por sus alumnos y tú tienes que ir saliendo adelante con tus capacidades, con tus habilidades ¿no? [EPP1:3].

Ella manifiesta que en su experiencia formativa durante su infancia y juventud la relación que vivió con sus padres fue fundamental para que ella trabajará para darse una forma, al respecto de esto Filloux (2004, p. 37) menciona que, *"hay algo que ocurre al nivel de un trabajo sobre sí mismo: no puedo tomar conciencia de lo que soy sino es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí"*, de esta manera es como ella manifiesta que se convirtió en una persona con aspiraciones personales entre las que destacaban una cierta autonomía para tomar sus propias decisiones.

Para 1983 su trayectoria social sufre un desplazamiento porque se incorporaba a la preparatoria # 1 de la ciudad de Pachuca con carácter de escuela pública, en esta ocasión ya tenía un propósito claro de su futuro como profesionista, movida en gran parte por la relación que vivió con sus padres y también por las expectativas de ser profesionista ingresa a este nivel educativo con la intención de realizar estudios universitarios, dicho en sus propias palabras:

Yo salgo del bachillerato de la prepa uno y, y hago mi examen para, para entrar a odontología, y.... ingreso a odontología y, entonces, ya estando adentro de odontología mi certificado no salió a tiempo y me dan de baja y cuando me dan de baja yo digo, ¡no!, tengo que hacer algo y, entonces, se abre el periodo para exámenes en la Normal y voy con una amiga y que hacemos el examen he ingreso. [EPP1:4].

De acuerdo a los datos que comparte en su relato se puede observar que había cumplido las metas que se habían planteado como familia pues ya había ingresado de manera exitosa a la Universidad e interiorizar una serie de principios distintos a

los de su entorno familiar relacionados con la docencia, de acuerdo con Delory (2003, p. 122) este proceso se caracteriza porque:

La escuela específica esa experiencia en aquello que constituye su razón social, la transmisión de saberes comunes reconocidos más allá de una esfera familiar o local, que son saberes instituidos y objetivados de una sociedad y de una cultura. La alteridad y la comunidad institucionalmente regulada del espacio social y de los saberes, resultan así las primeras formas de una experiencia que consiste inicialmente en dejar a los padres, a la familia, los apegos locales y de origen, y liberarse de los saberes privados de la infancia y del círculo familiar.

Con una breve experiencia universitaria y con la intención de seguir estudiando es como ella manifiesta que había logrado desprenderse del oficio de la docencia, sin embargo, por causas ajenas a su voluntad fue como ingresó a la escuela Normal en donde configuro de manera personal una forma de ser docente.

En esta parte se puede advertir que en el entorno familiar y escolar ella logró constituirse como sujeto y plantearse sus propias metas y aspiraciones que iban en un sentido contrario a la labor que desempeñaban sus padres porque dada su experiencia escolar estaba preparada para ejercer una actividad de mayor importancia. En el siguiente apartado se muestra el sentido que ella otorgó a su actividad profesional desempeñándose como Asesor Técnico Pedagógico.

c) Configurarse como asesor técnico pedagógico con un enfoque técnico

Dada la experiencia que comparte esta profesora, se puede advertir que gracias al posicionamiento que tenían sus padres en aquellos tiempos pudo evadir de manera exitosa el trabajo frente a grupo e instalarse durante un largo periodo en las oficinas centrales de la SEP-H, en donde nuevamente viviría procesos de construcción y reconstrucción de trabajo docente, sin embargo, una coyuntura política y las relaciones que ella misma tejió, le abrirían la posibilidad de ejercer la función de asesor técnico pedagógico y hacerse de algunos recursos profesionales, pero desde la postura de experto externo a la práctica docente, tal como lo dice en su narrativa:

Hay un cambio de jefe de departamento y llega la maestra María Elena Núñez Soto y llegaba con otra visión y le dice a Susi piensa en cuatro gentes, no más que te puedas traer para que armen el grupo técnico, Susi le propone a la maestra María Elena jalarme a mí y la maestra María Elena le dice pues que

como yo ¿no? y jijiji, Susi le dice "¡sí! Pame es buena, Pame nos va a servir acá", entonces, María Elena le dice, no, no tiene práctica, ha estado muy poco en grupo, se dedica a cosas administrativas, ¿no? y Susi se empeña y le dice "dame chance, dame chance para que se venga con nosotros" y ella le dice "bueno ok. pero tú eres la responsable de que dé resultados y si no da resultados pues buscamos a otra" [EPP1:22].

Se puede advertir que gracias a las amistades construidas fueron la vía para ascender de manera vertical en la estructura educativa y pasar de docente frente a grupo comisionada a ocupar el cargo de asesor pedagógico en la mesa técnica de preescolar general, y a pesar de su inexperiencia didáctica comenzaría a instalarse en la prescripción de la práctica docente desde un enfoque académico, tal y como se puede observar en su relato:

Así fue como me fui formando con ellas, empecé a hacer cursos con ellas, empecé a salir junto con la poca formación que tenía, en, en, el, el posgrado de la enseñanza de la historia, me queda claro que no fue mucha porque yo sigo insistiendo, el espacio más fuerte de formación ellassss, ellas de repente me decían hay que hacer un curso de, de exploración y conocimiento del mundo ¿no? o de proyectos del mundo natural, ¡órale!, textos, entonces, traían textos de todas variedades y me decían estos dos te tocan, lo más importante que tenga que ver con mundo natural y la didáctica, pus a darle [EPP1:28].

Sería entonces, el manejo técnico de los programas de preescolar y el estudio de las teorías pedagógicas los que sustentarían su función como asesor técnico pedagógico, en otro sentido, también la relación establecida con sus compañeras de la mesa técnica la encaminaron al dominio las disciplinas que se imparten en preescolar y de las estrategias metodológicas acordes con la norma. En su relato cuenta que vivió un periodo de crisis en el que su trabajo de asesoría le demandaba más que lo académico, dicho en sus propias palabras:

Si te puedo decir que tengo una personalidad fuerte, pero me topaba con personalidades igual de fuertes y otra vez, me volvían a cuestionar sobre mi coco, ¡mi falta de práctica! otra vez, otra vez me volví a topar con la misma piedra del zapato que anduve batallando, No has estado en grupo, aja, cómo ocultas eso ante los otros ¿no? cómo me lo oculto ante mí misma que es algo que me pesa ¿no? [EPP1:36].

Ante el desconocimiento de lo que encierra la complejidad de la práctica educativa, ella comenta que tenía que legitimarse como asesor demostrando una fuerte formación académica que le permitiera en algún sentido sentir esa superioridad con

respecto a las compañeras a las cuales les tocaba impartir sus cursos, de manera que buscó insertarse en una serie de trayectos formativos que le permitieran adquirir esos conocimientos y saberes, dicho por ella misma:

En el 2008 cuatro años después cuando hago el proceso para entrar a la MECPE, entro a la MECPE y, yo, me voy de beca/comisión y cuando regreso otra vez a dirigir el área técnica, ya no era la que dirigía, entonces, siento que ya no es mi espacio, empiezo a ver cosas que ya no me gustan, empiezo a discutir demás con la gente por los elementos que yo ya tenía y por los que la MECPE también me dio, aja, empiezo a sentir como que mi espacio está en otro lugar y me voy como asesora técnica a un sector escolar [EPP1:32].

Tras un año comisionada para terminar sus estudios de maestría, llegaría con una formación académica consolidada por lo que nuevamente buscaría una posición de superioridad en relación a lo que comenta ella eran sus nuevas compañeras, al verse enfrascada en una serie de relaciones horizontales, ella comenta que esta situación marcaba una ruptura en su trayectoria laboral al interior de las oficinas centrales de la SEP-H porque ahora volvería a retomar su interés por acercarse a trabajar en las escuelas, como se muestra en la siguiente parte de su relato:

La jefa de sector me busca a mí en específico en el área técnica, me llega su propuesta de, de irme como asesor en un momento clave en el que yo también, ya no me siento a gusto allá, y, y, y, no les habla a ellas con la posibilidad de que ellas fueran asesoras de sector, lo abre en un primer momento para decírmelo a mí y ellas le dicen que no, cuando me lo abre a mí y yo digo que sí [EPP1:36].

Entonces, en este espacio institucional se pondrían por encima los intereses políticos sobre los pedagógicos y los de trabajo en equipo, en su experiencia se puede notar reiteradamente que las relaciones sociales entabladas en los espacios de la burocracia educativa abren las puertas para ocupar los cargos que se deseen, de manera que ahora se instalaría como asesor técnico en otra institución, espacio profesional que comenzó a ser un dispositivo de reflexión y comenzó a movilizar una serie de significados, dicho en sus propias palabras:

Finalmente, acá afuera siempre se ha sentido que la gente que está en SEPH sólo sabe de cosas de escritorio y que no se la sabe rifar acá en la práctica [EPP1:35].

Se puede mirar que el cambio que sufrió de las oficinas centrales de la SEPH a una jefatura de sector, se asemeja a lo que algunos investigadores denominan incidente

crítico, porque según su narrativa comenzó a darle otro giro a su trayectoria profesional en donde comenzó a reflexionar que su formación académica se veía superada con el trabajo cercano con las escuelas y particularmente con docentes que tenían trayectorias pedagógicas al interior de las aulas, como se muestra en la siguiente parte de su relato:

Este... es muy grato poderte decir, que, que, que ha tres años de trabajar con ellas, es muy padre haberme ganado el reconocimiento, digo y más que haberme ganado el reconocimiento, porque siempre te hago mención de eso, sí algo me dejó en la maestría fue la claridad de que soy una mujer que busca reconocimiento y que de alguna u otra manera siempre me lo han dado porque de ser una asesoría completamente cuadrada centrada en libros, discursiva se fue modificando a una asesoría más empática con el otro, más en la búsqueda de sentido, del por qué el maestro hace lo que hace, en esa, en esta idea de haber dicho, "es que no sabe lo que hace, es que la maestra no sabe lo que hace", si sabe, habría que saber qué sabe de lo que hace, habría que ir a buscar sus saberes [EPP1:37].

En estos momentos, esta profesora da cuenta de su desarrollo profesional alcanzado, en donde se puede distinguir una dimensión personal que la distingue por asumir un compromiso con el grupo de profesores que asesora y sobre todo por su competencia profesional, de acuerdo con Contreras (2018, p. 72) ésta se caracteriza por, *"un cierto dominio de habilidades, técnicas y, en general, recursos para la acción didáctica, de la misma forma que debe conocer aquellos aspectos de la cultura y el conocimiento que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña"*, por tanto, se puede mirar que ha enriquecido su labor como asesor en donde además de conocer la práctica docente, ahora es capaz de establecer relaciones de tipo profesional con los profesores, mismas que según ella le dan la recompensa simbólica del reconocimiento.

Instalada en una jefatura de sector y bajo una serie de relaciones más cercanas con las profesoras de preescolar y sus prácticas docentes, sustentadas bajo la didáctica que de acuerdo con Antúnez y Gairín (2010, p. 20) esta función consta en proporcionar un *"servicio externo a las escuelas entendido como un proceso sostenido de ayuda y acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes y directivos"*, de tal modo que ella argumenta que ahora se encuentra más sensible a la condición de los profesores como personas y las circunstancias de sus contextos para poder matizar la

implementación de los programas federales educativos. Finalmente, ella refiere que entablar relaciones horizontales con sus compañeras aunado a su sentido académico de ser profesional, le han dado la legitimidad para pararse como Asesor Técnico Pedagógico, tal y como lo muestra en la entrevista:

Todo está centrado en el saber, es asesor porque sabe y que va y presenta un examen y, aunque el mismo se diga de manera consciente no le hagas caso es una evaluación estandarizada, cómo le hago qué crees, te hace mella en lo más profundo de tu ser que es el saber, soy maestro porque sé, soy asesor porque sé, me puedo parar frente a un grupo porque sé, pero cómo me voy a parar cuando hay un papel a nivel nacional que dice que no se, te rompe con toda tu seguridad [EPP1:58].

Según su relato, se puede advertir que a lo largo de su trayectoria se vio envuelta en una serie de prácticas institucionales que legitimaban el sentido académico de la formación docente, por lo que en el presente, optó por inscribirse a la evaluación docente para permanecer en su cargo y legitimarse a través de un examen que acredita los estándares de desempeño y criterios técnicos calificados como parte de un perfil profesional, en este sentido, ella ahora se asume como lo que el sistema educativo cataloga como docente idóneo que para Santizo (2014, p. 34) este se define por el dominio: a) conocimientos y competencias para el trabajo de asesoría, b) competencias para trabajar colegiadamente, c) Liderazgo y relaciones con los miembros de la comunidad escolar, d) actitud y motivación para innovar y actualizar su formación y e) conocimiento del aparato normativo, de tal suerte que los resultados obtenidos en el examen le abrían la posibilidad de acceder a un estímulo económico, mantenerse en la función y reforzar su sentido de auto/percepción como una persona exitosa.

En el siguiente apartado, se discute la experiencia formativa que comparte en torno a su formación inicial a la docencia poniendo de relieve las situaciones, condiciones e incidencias que la fueron alejando de una formación profesional.

3.- La formación pedagógica propuesta en los escenarios institucionales vs el sentido académico de la docencia

a) La prescripción de la práctica docente un problema personal para vincularse con la profesión

Según su relato para el año de 1987 iniciaría sus estudios de licenciatura en educación preescolar, en este periodo la carrera docente había pasado por uno de los cambios más complejos, pues a tres años de distancia de la Reforma de 1984 que reconfiguraban el quehacer profesional y que de acuerdo con Savín (2003, p. 29), fue calificada como:

La más dramática, radical ineficiente de las reformas a que han sido sometidas las escuelas Normales y que significó no sólo el cambio curricular, sino la elevación de sus estudios al grado de licenciatura, provocando una fractura de identidad entre los docentes porque se imponía un giro cultural en el que se propugnaba por una especialización en los contenidos científicos que implicaban el trabajo escolar, así como la transformación de la estructura organizativa que se encubrió con los ropajes universitarios pero sin ningún referente concreto de lo que era transitar del arte de enseñar a un ejercicio profesional.

En este contexto de incertidumbres y cambios en la carrera docente es como esta profesora narra que se integra a la escuela Normal pero envuelta en un conflicto personal porque desde su postura los profesores para ella no eran profesionales. Sin embargo, en dicha experiencia narra que tiene muy presente el discurso Normativo de su programa de estudios, aspecto que la animó a realizar la carrera, esta política educativa conciliaba la oportunidad de dar continuidad a la tradición de la familia en el ejercicio de la docencia, tal y como ella lo refiere en su relato:

[...] la Normal se da más por coincidencia que por decisión, ya estando ahí en la Normal pues mis papás eran maestros de la primaria y dije aquí, aquí me quedo, entonces, qué me inscribo y pues me inscribí a preescolar el discurso con el que me reciben los docentes me parece un discurso muy novedoso, me parece un discurso que yo nunca había oído en ninguna de las escuelas de las que yo venía, en el sentido de hablarme de transformar el mundo, de hacer cosas diferentes, de ir a cambiar lo que estaba pasando, de poder impactar en tu país [EPP1:4].

Cuando ingresa a la escuela Normal ve afectada su mirada con respecto a la docencia porque no solo implicaba enseñar, sino que tenía un significado más notorio. Cabe mencionar el propósito planteado respecto a la tarea de formar

profesores transitaba por un cambio que atendía las circunstancias sociales de aquel tiempo y que consistía en preparar profesionales de la educación, lo que implicaba relacionarse con una "profesión de estado" a la cual se le imponían ciertas prescripciones, en este sentido, cuando asume que su futura función sería "cambiar lo que estaba pasando en el país" hace referencia a lo que Rojas (2013, p. 84) define como la *"trascendencia que tenía el papel de los profesores para alcanzar el desarrollo educativo y social del país"*, cabe mencionar que en aquel tiempo, la cobertura era una prioridad educativa y por tanto el docente como actor social contribuía en ir a los rincones más alejados a prestar sus servicios, sin embargo, en su experiencia biográfico-formativa pone en evidencia que desconocía la situación social y económica de otras regiones del país por lo que había un contrasentido entre su percepción y el discurso de la Normal. Por tanto, entendía erróneamente la trascendencia del trabajo de la docencia, según refiere en la entrevista:

Yo nunca había comprendido esta posibilidad de incidir en la vida de alguien, de cambiarle la vida a alguien y de regalarle, de regalarle... una esperanza de ser diferente, ¡aja!, creo que eso es lo que me movió, eeh, me enganchó... y yo digo ¡guau!, esto es lo mío, o sea, de verdad se los compro y digo aquí es donde tenía yo que caer porque estas ideas que ellos me plasman en un discurso era algo que a mí ya me venía moviendo la cabeza, algunas eran estas formas de "tratar de hacer algo para que tu país cambiara", "tratar de modificar desde las aulas la vida de la gente, la vida de los niños" tener una relación directa en relación a lo que la gente pensaba y veía las cosas y actuara en consecuencia [EPP1:4].

De tal modo que su experiencia en la formación inicial comenzó a configurar un significado de la profesión docente como posibilidad de transformación social pero carente de un contexto político, bajo un escenario institucional para la Secretaría de Educación Pública "cambiarle la vida a alguien" significaba promover las políticas públicas vigentes de aquel tiempo, las cuales según la SEP (1989: 63) pensaban al profesor como *"promotor del proceso de modernización social, con la capacidad de reflexionar crítica y colectivamente para transformar la realidad económica, social y cultural de la nación"*, en este sentido, posicionarse como actor social estaba muy relacionado con seguir las prescripciones del ser docente que su Normal promovía, sin embargo, en su relato ella manifiesta que comenzó a surgir un proceso de ruptura entre las prácticas de la Normal y su posicionamiento personal:

Me topo con prácticas docentes anquilosadas que me dicen, alto eso no puede ser, ¡aquí las cosas se hacen de esta manera! y empiezan a tratar de, de, de hacerme pensar que no era por ahí el asunto ¿no?, incluso uno de las cosas con las que me tope, es cómo nos empezamos a alinear con la política nacional, con la política estatal ¿no?, sobre todo con la política de partidos, eeh, te voy a decir porque, yo en el 88, este, estaban conteniendo para presidentes de la república Manuel Cloutier por el PAN, eeh, por el PRD Cuauhtémoc Cárdenas y por el PRI Carlos Salinas de Gortari, entonces, en el primer semestre llega el director de la Normal y nos dice que teníamos que estar en un mitin en el arbolito para apoyar a Salinas de Gortari, entonces pus yo soy la primera que le brinca y le dice, como o sea, desde aquí vamos a empezar a hacer juego a la política, no se supone que íbamos a hacer cosas distintas, y entonces, con todas estas prácticas viejas del sistema, entonces, yo le digo ok, no hay bronca, ¿nos va a convocar también a apoyar al PAN y al PRD?, y dice, -no hija ¿cómo crees?, pues que no me están diciendo que aquí íbamos a transformar las prácticas, no que aquí es donde se va a sembrar la semilla que nos va a dar al México nuevo [EPP1:5].

Ella cuenta que en sus primeras experiencias como docente en formación comenzó a rechazar la parte normativa y de afiliación política que se promovía a los estudiantes de la Normal, según Ducoing (2015: 122) esta dinámica se caracteriza porque *"los principios rectores de la docencia la convertían en portadora y trasmisora de los mismos, generándose una especie de sumisión, obediencia e incluso de alineación que obstaculizaba el cuestionamiento"*, no obstante, ella comenta que comenzó a manifestar su autonomía de pensamiento y de cuestionar la lógica bajo la cual se orientaba a los estudiantes y como consecuencia de esta forma de posicionarse con respecto a la cultura de la Normal adherirse a los valores institucionales fue un proceso desgastante y de distanciamiento con la docencia, dicho en sus palabras:

Este es el México que queremos, entonces cosas como esas me empiezo a topar implícitas y explícitas, o sea, implícitas desde el sentido de la tarea es de tal manera, bajo esta condición y que si había que hacerlas de otra manera, entonces, ya no estaba bien y me la cobraron, mí Normal fue muy ruda, muy difícil, me topé con prácticas con estilos docentes muy, muy tradicionales, que, que, que me hacían pensar que por ahí no era el asunto ¿no?, me la cobraron, tan es así que mira me título con, por favor, creo que me titularon porque ya no les quedó de otra que si por ellos hubiera sido me prueban pero realmente me título extemporáneo [EPP1:6].

Se puede advertir que en su experiencia de formación inicial circulaba un significado de profesionalización de la docencia como un entrenamiento instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo, en concordancia con Ducoing (2014b, p. 8) quien refiere que:

Adoptar exclusivamente la perspectiva del hacer en la formación supone negar al *sujeto*, no darle un lugar a su existir, su aparecer, su acceso a la palabra y su acción, su deseo y su proceso de autonomización; significa inscribirse en el marco de una mera instrucción, de entrenamiento, de adiestramiento; equivale a pensar la docencia en términos del hacer y del fabricar, lo que Habermas denomina científico-técnico. Supone, también, que los objetivos de aprendizaje de los alumnos –como productos por obtener– determinan, condicionan y cierran los procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje en el aula; implica creer que el profesor –*Maestro todopoderoso*– es el responsable de dominar, someter, subyugar y controlar a los alumnos, considerados éstos como objetos capaces de soportar el proceso de conformización; es decir, la docencia como fabricación implica que al profesor le sea posible darle al alumno el mismo tratamiento que se da en la industria a los insumos.

En consecuencia, someterse a un proceso de conformación en el que había una serie de prescripciones que se debían seguir y asumir como legítimas, entre las que se destacaban las lealtades y militancias políticas, condiciones que para ella hacían que la docencia fuera un trabajo obediente y subordinado a intereses distintos de los educativos y que desde su visión no tenían relación con su sentido académico. Este trayecto formativo comenzó a producir un proceso de ruptura entre sus intereses personales e institucionales, como ella misma da evidencias:

Me empiezo a mostrarme como una gente muy rebelde en mis estudios en la Normal, ellos no lo entendían porque ellos estaban acostumbrados a recibir a gente como muy normada, es en la maestría cuando yo entiendo, qué les molesta tanto, por qué les molestaba tanto de mi manera de ser y en la maestría realmente entiendo que la contención estaba desde el mismo nombre de la Normal, o sea, tenían que normalizarme y no era yo normal (jajaja), entonces, había que atacar al individuo que no se normaba, y, y, y, fue, fue de verdad muy difícil [EPP1:7].

Ella da a entender que el proceso en el que se tenía que convertir en profesora fue una situación que le representaba un costo personal porque tenía que pasar de sus creencias de la docencia a asumir un rol como futura profesora, recuperando a Garay (2006, p. 132) quien refiere que los momentos de crisis se caracterizan porque:

Los conflictos toman forma manifiesta generalmente porque han alcanzado un voltaje que compromete las tareas y las funciones principales, la cuestión institucional se presenta como vivencias que la cotidianidad institucional, el trabajo, el aprendizaje están signados por el malestar, la insatisfacción, la improductividad, o bien en lo que comúnmente se denomina "efectos no queridos", "derechos de piso", "costo social y costo personal" o el consabido efecto burocrático.

En este sentido, las relaciones que comenzó a vivir en la institución la colocaron en una postura institucional de un "sujeto en falta", es decir, tenía que apropiarse de los valores fundamentales para desarrollar la docencia como la obediencia, la disciplina entre otros, esto le representó una crisis en su relación con la Normal porque ella refiere que su significado de improductividad de los rituales para transmitir el modelo de la profesión, la ponían en un lugar de resistencia con sus docentes, esta situación desencadenó que ella viviera situaciones de conflicto, de apatía e incluso de violencia, como se muestra en esta parte de su testimonio:

Tuve experiencias duras con los docentes allá dentro y no duras en el sentido de contenido, no me retaban desde el contenido, me retaban desde esta parte, de las formas de quererme doblegar, desde estas formas de quererme normalizar ¿no?, al grado de que hubo maestros que se hacían, que hicieron grupo con mi grupo, en contra de mí, de mi persona ¿no?, o sea, por ejemplo, maestros que de repente a todos nos decían, hay que tal trabajo lo necesito para el martes, nos decían en el grupo y llegábamos el lunes a clases y les decía el trabajo que pedí, y todos lo entregaban y yo no, yo decía, dijo que era para el martes, ¡no! ¿para cuándo lo pedí? y todas no pus para hoy, ¡fuuuuuuuiss!, así, a ese punto y estaba yo a punto de darme de baja en el octavo semestre a tres meses de graduarme porque la situación era difícil, o sea, yo no sólo batallaba contra, con mis compañeros, mis compañeras sino también contra un colectivo docente con todo su poderío [EPP1:13].

De manera que, en el proceso de configuración de su experiencia formativa, sus profesores intentaban transmitirle un sistema cultural que la relacionaran con el ideal del docente en el que sobresaliera su disciplina como valor fundamental, en concordancia con Enríquez (1989, p. 89) quien advierte que las instituciones se presentan como elemento de regulación caracterizadas porque:

Ofrecen una cultura, es decir, un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción que debe modelar la conducta de sus agentes ante los individuos que les son confiados o que expresaron una demanda respecto de ellas.

De esta manera se puede concluir que los conflictos entre lo personal y lo profesional impedían que su formación se diera de manera óptima porque los valores y la conducta que su Normal esperaba de ella, de acuerdo a sus comentarios le parecían aspectos inferiores a su formación académica, esto todavía sigue vigente en sus recuerdos en donde manifiesta que hasta en la etapa final de su formación inicial se mantuvieron los problemas con la institución:

Si tú preguntas en la Normal que esperaban de mí, pues esperaban que anduviera yo de revoltosa haciendo cosas y que nunca pudiera yo hacer nada, nada mejor ¿no? incluso soy de las únicas maestras que sale del estado, a mí, a mí de mi generación sólo salgo yo y tres compañeras más de mi equipo, nos sacan fuera, a mí queda ahora claro, que fue, fue a propósito [EPP1:11].

Por tanto, se entiende que a lo largo de su formación inicial, no pudo vincularse con la institución y apropiarse de la forma de ser maestro que se promovía en la Normal, en concordancia con Mercado (2005, p. 55) esta construcción social dominante *"legítimas relaciones de fuerza, poder y cierta distribución de derechos y obligaciones entre sus miembros, reclama de ellos obligación extrínseca incuestionable, de modo que no se pone en duda lo que se hace; para maestros y estudiantes cumplir con ella implica consolidar formas precisas para operar con ciertos niveles de eficacia en el sistema escolar en el que se participe"*, de tal suerte que al egresar de la formación inicial se promovía una actuación exitosa en los centros escolares donde se desempeñaran las futuras educadoras pero en su experiencia no fue así, como se analizará en los siguientes apartados.

b) Las relaciones sociales en los escenarios institucionales como obstáculo para el desarrollo profesional

En este apartado se muestra el aspecto relacional que vivió la profesora Pamela, mismo que fue determinante para que ella siguiera o fracasara con una cadena social de reproducción o en el mejor de los casos de recreación del rol docente en el nivel de preescolar. Esta dinámica obedece a la posibilidad que la institución le otorgó para configurarse como sujeto-proyecto, en este sentido, Enríquez (1989b, p.84) habla acerca de la particularidad de estas organizaciones mencionando que:

Las instituciones que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (*pattern*) específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen. Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas.

Se puede mirar en la experiencia formativa de esta profesora que el cambio personal se fue complicando debido a que, según ella, en este trayecto se difundió una serie de relaciones sociales que parecían más de reproducción que de existencia, situación que para ella la distanciaban de la docencia, esto se puede mirar en la siguiente parte de su narrativa:

Tuve un problema muy fuerte con una maestra, lo recuerdo, la maestra Marcela Gómez Tapia, eeh, eeh, porque a mí se me ocurre cuestionar que si éramos sólo licenciados de nombre y ella me dice - ¿cómo que licenciados de nombre? - le digo ¡sí!, somos licenciados de nombre porque ustedes son la misma plantilla docente si de veras quisiéramos esto fuera distinto, ustedes como plantilla docente tendrían que estar en un bachillerato y nosotros tendríamos que tener maestros con maestría o licenciatura dándonos clase, para realmente brincar, a esta, esta, cuestión y no solamente voy a tener en cuenta que soy licenciada pero que la realidad, no soy ni licenciada ni de Normal básica porque estamos patinando entre, que tengo mucha teoría pero no me dicen la didáctica y la poca didáctica que la tengo amarrada, entonces, estoy peor que las de Normal Básica y no alcanzo a brincar una licenciatura, no (jajaja), o sea, no alcanzo a ver dónde está el cambio de, de, de, de programa, tan, tan dicho en la Normal ¿no? entonces, Marcela se ofende y dice que estoy hablando de sus compañeros, ¡no!, es que no estoy en contra de nadie, yo respeto a ustedes como maestros pero si reconozco que a lo mejor nos faltan elementos para formar a alumnos de licenciatura, ¿no? o sea, estamos, nos siguen viendo como si fuéramos chavos que tienen 15 o 16 años y están tratando con gente de 18, 19 que ya traen un bachillerato que ya tiene una cultura general, a los que ya no, ya no pueden convencer con un porque lo digo yo [EPP1:7].

Hasta estos momentos de su trayectoria social, ya comenzaba a visualizar algunos elementos de orden profesional en la docencia entre ellos el dominio disciplinar de los contenidos así como su manejo didáctico, sin embargo, la falta de un vínculo con sus formadores ocasionó que siguiera entrampada en la cuestión académica y que de acuerdo con Enríquez (2002, p.134) se encontrara ante un proceso de educación y no formativo porque la formación se caracteriza porque:

Debe ayudar a las personas a consolidar, reafirmar su personalidad. Es así como debe haber tecnologías de la formación que le permita a cada uno estar más seguro de estas herramientas, de los procedimientos que va a utilizar, de los métodos que va a usar, de manera tal de darle al formador un grado de seguridad grande considerándola como eje rector de la enseñanza.

Ella comenta que, ante la falta de instrumentos para reafirmar su sentido de la docencia proporcionados por su institución formadora, comenzó a experimentar un vacío profesional porque no sentía una apropiación de métodos, procedimientos y

estrategias para desarrollar su futura profesión, en cambio, se sentía agobiada por un modelo de ser docente que su Normal quería imponerle, dicho en sus propias palabras:

Sí, porque, si quieres pasar tienes que hacerlo como yo lo digo y si no, pues no pasas, ya no me puedes convencer con un discurso así, ¿no?, entonces, tenemos que cambiar las formas y cuando hablo de las formas hablo de cambiar las prácticas, yo no lo tenía muy claro en ese tiempo, pero yo decía que por ahí era el asunto, que así tendría que ser el asunto, y ella, ella se molestó muchísimo y me la cobra durísimo, me reprueba, estoy a punto de dejar la Normal en cuarto semestre, este... me voy dígame cuál es la condición para pasar el año y pues yo decido si me interesa seguir con ustedes y hago el trabajo y si no me interesa pues no lo hago ¿no? y me sorprende porque ella en todo lo que me argumenta para, para mi reprobación es que no le entregué un escrito, no tenía apuntes en regla, no esto, no el otro por eso te repruebo ¿no? y te repruebo y me tienes que traer una tesina de 40 hojas para poder pasar y algo que yo le discuto, es que usted me está diciendo que mi capacidad de reflexión y mi capacidad de escritura es muy buena, o sea, me está diciendo que me reprueba porque no hago palitos, porque los palitos me salen mal pero las bolitas me salen muy bonitas y, entonces, quiere que le traiga yo cuarenta cuartillas de bolitas para pasarme, o sea, es incongruente en sí mismo, y... incluso le reclamo delante del director ¿Por qué no es más ética? y me dice honestamente porqué me está reprobando, me está reprobando porque, porque no me normé y no hice lo que usted dijo que tenía yo que hacer, ¿por qué no es honesta?, esa era, mi, mi, mi enojo con ella [EPP1:8].

De alguna manera las relaciones educativas que según ella se plantearon en el contexto institucional de la Normal siempre le dejaron un mal sabor de boca porque siempre buscaron "moldear su personalidad", ambiente que ella rechazaba, de tal forma que esta situación generó una sensación de fracaso entre ambas partes porque no pudo interiorizar el conjunto de normas y valores establecidos en la tarea de formarse como educadora, así como también el conjunto de ideas con respecto al proyecto colectivo, en este sentido, Bleger (1989, p. 71) quien habla de la dinámica de los grupos al interior de las instituciones argumenta que:

Un grupo es un conjunto de personas que entran en interrelación entre sí, pero, además, y fundamentalmente, el grupo es una sociabilidad establecida sobre un trasfondo de indiferenciación o de sincretismo, en el cual los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un transactivismo permanente.

Ella también refiere que no pudo establecer ese proceso de indiferenciación en el que formara parte del grupo y dejara de lado sus intereses personales para poder

reflexionar acerca de su experiencia e integrar las disposiciones necesarias para concretar el cambio personal y convertirse en educadora.

Se puede concluir que Bajo esta dinámica no logró esa transición de estudiante a profesora novel porque también comenta que cuando se incorporó al servicio educativo lo hizo con muchas dificultades, tal y como lo muestra en el siguiente testimonio:

Me acuerdo mucho que estaba yo trabajando el tema de la Revolución Mexicana y llega la supervisora a verme, entonces, este yo con los niños estaba pues viendo, que si Porfirio Díaz, que si Venustiano Carranza que si Emiliano Zapata y, entonces, un niño me dice, "las guerras son malas" y yo le digo ¿por qué son malas? y me dice -porque "muere mucha gente" y, entonces, yo, yo le digo bueno, si muere mucha gente, pero, por qué tiene que morir mucha gente, cuál es el motivo por el cual en la revolución tuvo que morir mucha gente y un niño me dice, "pus porque no vivían bien", entonces, yo desde ahí me empiezo a enganchar con ellos y les digo exacto, o sea, las guerras son malas porque muere gente inocente pero cuando las cosas son tan difíciles, que ya nadie aguanta, la gente tiene que robar lo que le corresponde y si se la tiene que robar a la mala pues entonces tiene que luchar para tenerlo. La supervisora se me queda viendo, yo veo así su cabello y, entonces, digo pues, qué dije mal ¿no?, vamos a recreo, me llama la directora a la supervisión y me ha puesto una regañada que lo primero que me dice, "es que yo no puedo hablarle así a los niños de la crudeza de esas cosas" y yo le digo pero por qué, o sea, si ellos viven así de crudo, si yo vengo, ellos me ven llegando en carro y ellos sin zapatos, ellos ven las angustias y las viven diario, no es algo que yo venga a contarles y abrirles los ojos, o sea, más bien vengo a hacerlo consciente ¿no? a que miren a vean que no son los únicos que lo miran, que se llama de una manera, que se tiene que luchar para que esas condiciones cambien y me dijo que ¡no!, que los niños de preescolar tenían, que, que los teníamos que seguir teniendo como, como de esta parte, o sea, lo que me trata de decir es que debemos tenerlos en la burbuja en donde no miren la crudeza de lo que está pasando en la práctica y de lo que yo les estaba hablando estaba muy desfasado de lo que en la escuela se estaba trabajando con los niños que me limitara yo hablar de eso, de los héroes, de los personajes y del hecho histórico, hujum, y yo... pues no lo entiendo en ese momento, me enoja, me enoja mucho, que ella me diga que eso tengo que hacer y lo vuelvo a perder en mi práctica, yo por un momento decía ya encontré que hay que hacer con los preescolares y cuando vuelvo a tocarme con esa práctica de supervisión, digo no, entonces, qué es lo que hay que hacer con ellos, qué hay que hacer que nada pasa [EPP1:15].

A pesar de que según ella tenía la posibilidad de entablar un proceso de conformación en el que ella pudiera haberse desarrollado profesionalmente porque la supervisora de aquel tiempo estaba cuestionando su práctica docente, ella no contó

con los elementos profesionales para argumentar su actuación, de manera que nuevamente la autoridad le exigía sumisión a la norma y una práctica docente apegada a los modelos tradicionales de ser docente.

Bajo la línea académica de su formación profesional, ella refiere que pasó los siguientes años de su trayectoria socio-profesional sin alteraciones, pero sería un cambio laboral el que le abría la posibilidad de renovarse profesionalmente y hacerse de otros recursos, como se muestra en la siguiente parte de la entrevista:

María Elena no confió en mí porque me lo dice explícitamente, o sea, vas a estar en el área técnica porque la maestra Susi dice que puedes estar, yo la verdad Pame no, no te veo como grandes posibilidades, usted sabe quiénes están y son gente reconocida con mucha trayectoria, entonces no le veo posibilidades pero bueno ella dice pues que entres y como me dice así claramente, como ya no podemos traernos a nadie porque sólo me dieron cuatro espacios, pues la vamos a ocupar a usted porque ya está aquí, ¡jajaja! y, o sea, va a ser el comodín que vamos a jalar y yo le digo que sí y, entonces, me hace sentir que no confiaba en mí, desde todas las formas, por ejemplo, en el momento en que ellas llegan al área técnica a, a, la que entonces se empieza a formar como área técnica llegan sin horario, sin horario de entrada y sin horario de salida, las dos cosas, sin firmar ni checar en ningún lado, este con estas condiciones para ellas de espacio y todo y yo por ejemplo, yo seguía trabajando en proyectos académicos y me llamaban a trabajar con ellas solo cuando había que hacer algo con ellas juntas, yo seguía checando, yo seguía teniendo mi horario de entrada, yo tenía mi checador. si yo salía a una comisión con ellas yo salía con oficio de comisión porque había que regresar a checar, o sea, de todas las maneras posibles me demuestra que no soy igual que ellas, no tenía yo porque tener los mismo privilegios, sale, pero bueno afortunadamente caigo con gente muy capaz y que me acogen muy padre, o sea, que si les queda claro que soy la que menos sabe y la que menos puede y la que menos podría hacer cosas, sin embargo, me apuestan y me empiezan a formar, tan es así que yo te puedo decir, que el área, el grupo técnico de ese entonces, ha sido el espacio de formación más fuerte al que yo me vi sometida [EPP1:15].

En estos momentos de su vida, ella refiere que vivió una experiencia de transmisión del rol del asesor, proceso que para ella era muy importante porque marcaría su destino en la docencia y se apropiaría de una serie de significados que orientarían su naciente labor, entre ellos se pueden distinguir, privilegiadas, empoderadas, dominantes, académicas, etc., y que marcaron el rumbo de su práctica como asesora, en esta relación establecida, ella manifiesta que el cambio personal que tanto buscó había llegado puesto que pudo asumirse como aprendiz de las

profesoras que conformaban el área técnica y con quienes se puede advertir que estableció vínculos más allá de lo laboral.

En esta dinámica también se puede mirar que nacía un proyecto de grupo que imponía a un modelo de asesoría a reproducir, esto porque la función de la Asesoría Técnica Pedagógica venía configurándose y sus nuevas compañeras carecían de los saberes sustanciales para desarrollar dicha función, en este sentido, Enriquez (2002b, p. 135) habla acerca de los formadores diciendo que:

Un formador debe ser "el garante de una experiencia exitosa", esto quiere decir no ejercer omnipotencia en el saber que tenemos, podemos conservar esta idea de que el saber no está en nosotros ni en los demás, sino que está en otro lugar y es esta relación con esta cosa que no poseemos ni nosotros ni los otros lo que va a hacer que tengamos una experiencia de aprendizaje conjunta.

Dado que las nuevas integrantes de la mesa técnica de preescolar se asumían como poseedoras del saber, esta profesora comenta que se enfrascó en una dinámica de transmisión del conocimiento, pero en una función ajena a la que desempeñarían porque el naciente equipo tenía experiencia en la función docente de preescolar general, situación que ella desconocía, por tanto, cuenta que se sintió inferior a sus compañeras como se puede mirar en su narrativa:

Yo sigo buscando mí, mi lugar que me de reconocimiento, yo sigo buscando el espacio que me dé, el nivel que éstas tienen ¿no? como para ponerme a discutir con ellas pero yo quería hacerme como ellas, yo veía por ejemplo, a Verónica que empezaba a leer un libro y yo le decía que lees Vero, y me decía, hay este libro está bien padre, mira la didáctica y yo le decía me dejas que le saque copias y después Vero me preguntaba y me decía, en el libro este que leíste ya viste esta parte y yo, yo, yo me quedaba así, ¿no? ¿cómo fregados le hizo? yo no lo encontraba iba otra vez a la lectura, dónde diablos está eso que Verónica dice que está aquí en el libro, hoy me doy cuenta pues que me faltaba eso que ellas tanto podían mirar, yo no tenía elementos para mirarlos, me hacía muchísima falta elementos de la práctica [EPP1:26].

Según su relato, trabajar con profesoras que la superaban en conocimientos, refiere que se enfrascó en una dinámica de formación muy parecido al de las adquisiciones que según Ferry (1987, p. 69) consiste en:

Adquirir los conocimientos y modos de razonamiento propios de las disciplinas que se van a enseñar. Se debe de reorganizar este saber desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica. Pero si su capacidad debe de ser

doble: es necesario que adquiriera los conocimientos sobre el desarrollo del niño y del adolescente, la psicología de los adultos, los procesos de aprendizaje, sobre los métodos de evaluación, sobre el funcionamiento de grupos, sobre la institución escolar, sobre las desigualdades socioculturales.

De tal manera que este sería el trayecto formativo en el que se estaría inscribiendo para configurarse como asesor técnico, según su experiencia en primera instancia se estaría preocupando por adquirir los conocimientos que iba a enseñar a sus compañeras de preescolar así como iniciarse en la didáctica para tener una perspectiva de transmisión de los documentos normativos de las distintas funciones del nivel de preescolar. Ella también manifiesta que tras un largo periodo de aprendizajes compartidos lograron transitar de las relaciones sociales a las relaciones de formación, como se puede mirar en su narrativa:

Me fui formando con ellas y muy padre porque además nos fuimos haciendo amigas y me fui ganando como el reconocimiento, eeh, después las jefas de sector ya me veían como parte del área técnica, después María Elena me quitó el checador, me quitó la libreta de firmas, jajaja, ya tenía las mismas condiciones y privilegios de ellas, ya me empezaba a dejar como que a hacer cosas, siempre, eeh, siempre, le, le pareció incorrecto que yo no tuviera elementos de la práctica, eso es algo que siempre como que nunca me perdonó, esta, -esta no fue a grupo, no estuvo en grupo, no tiene práctica-, pero, pero después empezó a gustarle, como me fui haciendo con ellas, con ellas estuve juntas como 15 años, como quince años [EPP1:29].

En esta parte de su narrativa se puede advertir que, tras un largo periodo de estudios realizados, de acompañamiento por parte de sus compañeras, ella logró apropiarse de la función de la asesoría con cierta seguridad personal, además de ser reconocida por sus compañeras, situación que nos habla del cambio personal que vivió para poder adquirir un saber hacer sobre su función.

En la actualidad, esta profesora refiere que desarrolla su función de asesoría con dos elementos sustanciales de su formación profesional adquiridos en la mesa técnica de preescolar, el dominio disciplinar de lo que se va a enseñar y la didáctica para transmitirlo, pero además ha desarrollado la capacidad para entablar relaciones interpersonales con las profesoras a la cuales le toca acompañar, dicho por ella misma:

La asesoría de sector sigue siendo más operativa, sigues mandando en línea, sigues tirando en línea para que se hagan cosas, pero, pero operas todavía

lejos de las aulas pero, entonces, yo empiezo a buscar formas para meterme a las aulas y empiezo a pilotear un proyecto de escuelas de tiempo completo, de formación de personal y empiezo a meterme en un proyecto de formación inclusiva, con las asesoras que tengo en la jefatura de sector y me meto en un proyecto de acompañamiento pedagógico en el que enrolo a todas las supervisoras y a todas asesoras para acompañar a una escuela, en esta intención de formarme yo apoyo de supervisión a pretexto de acompañar y esos son los tres proyectos que ahorita estoy trabajando en el sector [EPP1:34].

De acuerdo con su narrativa ella refiere que tras quince años de adquirir los conocimientos para desarrollar la función de la asesoría, en la actualidad ha decidido poner a prueba estos saberes y plantearse el proyecto de mejorar las prácticas de sus compañeras, a propósito de probarse, Ferry (1987, p. 69) refiere que:

Lo que realmente forma es una actividad que se cumple en función de una meta...Ciertamente, usted tendrá que adquirir conocimientos, métodos, técnicas y seguramente deberá realizar diversas experiencias; pero aprender a realizar alguna cosa será formativo sólo cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación para descifrar e interpretar todos los signos. Su posición bivalente de formador en formación le ayudara.

En esta etapa de su madurez profesional ella comenta que ha reflexionado que para ejercer la docencia no sólo basta con un sentido académico, sino que una formación profesional tiene muchas otras dimensiones de manera que ahora comprende que las relaciones profesionales se basan en el conocimiento y en las experiencias de aprendizaje compartido, en este sentido, es formadora pero también aprendiz de su propia función.

En el siguiente apartado, lo que se pone de relieve son las experiencias de formación que ella vivió en los contextos escolares, mismas que le brindaron la posibilidad de reflexionar y por ende cambiar su noción de formación profesional.

c) El sentido académico rebasado ante los contextos escolares

Una vez que había obtenido su título como profesora para ejercer en el nivel de preescolar, había sido enviada a laborar en una zona rural del estado de Hidalgo con las expectativas institucionales de dedicarse a la enseñanza, pues los conocimientos, actitudes y valores que se le intentaron transmitir en el CREN tenían ese sentido, de igual manera para Marcelo y Vaillant (2015: 97) un desempeño profesional en

docencia tiene como sus principales tareas *"adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el contexto escolar y desarrollar adecuadamente el currículo"*, por tanto, estas dimensiones de la enseñanza se aprendían en la práctica. Sin embargo, ella refiere que sus primeras experiencias profesionales estuvieron llenas de incertidumbres como se puede observar en la siguiente parte de su relato:

Fue en el 91, yo me doy cuenta de todas mis carencias de la práctica, yo digo, qué es esto, o sea, no es cierto fue en el 92, cuando yo egreso de la Normal, es más incluso mi plaza, yo todos, todos mis compañeros de generación terminaron su plaza con efecto 1 de septiembre y la mía entra con efectos 1 de noviembre y me voy allá y este, pus me la empiezo a ver bien difícil, superdifícil porque entonces, eeh, me encuentro que no sólo en la Normal eran prácticas anquilosadas, que también las prácticas de supervisión eran en ese sentido y que además no había nadie que te ayudara, ¿no? (en un tono irónico), además, cuando tu llegabas a querer hacer cosas, la supervisora llegaba y lo primero que te decía era porque tanto desorden en el grupo, y entonces tu decías, pus es que... no sé ni por dónde ¿no? o sea, jajaja, dame chance voy saliendo y te decía ¡no! es que porque no están sentados y dónde está tu adorno del salón y dónde está tu frizu y dónde están tus muñecos y entonces, yo decía ¡no!, o sea, es que yo todo eso, no sé... [EPP1:12].

Lo que para ella debió haber sido un continuum de la práctica docente, es decir, seguir bajo la línea de su desarrollo profesional, nuevamente le representó una situación problemática porque su formación adquirida en la Normal le era insuficiente para desempeñarse en un contexto real de trabajo, de acuerdo con Marcelo y Vaillant (2015), los primeros años de vida profesional se caracterizan porque ahora los docentes noveles deben *"aprender a enseñar"*, es decir, *"desarrollar las capacidades y habilidades prácticas que le permitan desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar"*, por tanto, ella manifiesta que carecía de las habilidades básicas como gestión de la disciplina, motivación de los estudiantes, organización del trabajo en clase, utilización de materiales didácticos, este vacío profesional según ella, le representó un desequilibrio entre lo personal y lo profesional. En otro momento de su trayectoria socio-profesional ella refiere que tuvo experiencias en otros contextos escolares en donde continuo con sus aprendizajes profesionales, dicho en sus propias palabras:

Yo fui a cubrirla con mi lugar, a ella la fui a cubrir en una colonia acá atrás de, del club terrazas, una colonia abajo de la Raza que se llama Adolfo López Mateos ahí trabajé un año, un año cubriendo y llegue a Pachuca finalmente, finalmente llegue a Pachuca, pero era una colonia un tanto marginada con

niños muy pobres y con niños migrantes, o sea, niños que venían de comunidades que apenas hablaban español, unos si y unos no, y ahí vuelvo a lo mismo, vuelvo al mismo choque [EPP1:14].

Inscrita en otro centro escolar para desempeñar la función de docente frente a grupo, ella recuerda que carecía de los recursos profesionales para trabajar con la diversidad social y cultural que se tenían en una zona urbano/marginada, esto debido a que en su formación inicial ella refiere que se vio sometida a procesos administrativos y burocráticos para transmitirle un modelo de docencia, para Davini (2001, p. 131) éstos se caracterizan por promover "las buenas recetas para la enseñanza" que consistían en un *"cúmulo de técnicas y recetas mecánicas, abstractas y con pretensión universal"* pero a la hora de atender un grupo de preescolar con ciertas particularidades, le representó un desencuentro con la profesión, esto se puede mirar en la siguiente parte de su narrativa:

Mis preocupaciones estaban centradas en eso, cómo les enseño, primero a lo mejor era cómo hago que me hagan caso, cómo hago que me oigan ¿no? jajaja, lo primero es cómo me engancho con ellos, desde dónde los engancho, me preocupaba mucho su condición, su condición social, me movía mucho, cómo, cómo le hablo a este niño de que hay que venir limpio diario, tendrá agua, tendrá agua en su casa [EPP1:12].

Otra de las cuestiones a las que se enfrentó y para las cuales comenta que no estaba preparada tenía que ver con la capacidad de adecuar los métodos y técnicas adquiridas, que de acuerdo con Beca y Boerr (2015, p. 109), esta se entiende como, *"la capacidad de estar atenta a las necesidades de todos sus alumnos al mismo tiempo; de flexibilizar los métodos y las actividades para que todos los estudiantes puedan participar; de mantener disciplina; de utilizar el tiempo eficientemente de manera que alcance para realizar lo planificado; de atender a lo emergente y no perder el foco en el objetivo propuesto"*, en ese sentido, ella refiere que su foco de atención era la enseñanza. sin embargo, también refiere que su experiencia frente a grupo también implicaba la interacción con los padres de familia, la cual según sus recuerdos se dio de la siguiente forma:

El otro frentazo que me llevo, eeh, tiene que ver conmigo y la relación con los papás, yo venía de la Normal, salía yo todos los días antes de las doce y ponía yo mi papel en el, en la ventana para la tarea de la mañana del otro día, jajaja, así me habían enseñado y así había visto a todas las educadoras que así lo hacían, entonces, había una niña que nunca llevaba la tarea, ¡nunca

llevaba la tarea! y yo ya lo sabía, además, era una niña que su condición era muy humilde, eeh, olía mal, eeh no llevaba zapatos si no lo que llevaba eran huaraches, su vestimenta era, era, de comunidad indígena, y, y, y hablaba poco, aja, hablaba muy poco, entonces yo en mi inconsciencia decía pues no tiene para traer la tarea ¿no?, entonces, yo, yo agarré y siempre le llevaba la tarea, llevaba yo los botes, las láminas, llevaba yo lo que sabía que había que llevar para hacer la tarea, jajaja [EPP1:16].

Otra de las experiencias a las que se enfrentó era el trato con los niños en contextos desfavorecidos, ella refiere que en su formación inicial le transmitieron una forma estandarizada de tratar a todos por igual, cuestiones que había aprendido observando a sus compañeras y que trató de repetirlas, sin embargo, ella refiere que estas formas de actuar la llevaron a un evidentemente un fracaso en el intento de hacer que una de sus alumnas se integrara al trabajo escolar, debido a que no tenía conocimiento de su condición sociocultural. En consecuencia, se puede mirar que ella aprendió el trato hacia los padres a través de lo que algunos expertos denominan aprendizaje por error, dicho en sus propias palabras:

Un buen día salgo y veo a la abuelita llegando por ella y le digo que, este, que ahí estaba la tarea, que si mañana la niña iba a venir porque tenían un convivio y la abuelita se me queda viendo y con trabajos me contesta en español y entonces, me doy cuenta pus que no hablaba español, que menos leía que le dejaba un recado, ¿no?, entonces, yo vuelvo a decir cómo le hacemos en un contexto así de adverso, cuando en la Normal me siguieron formando, para estas cosas ideales ¿no?, en donde, todo estaba bien, todos llevaban la tarea, los papás apoyaban, nada pasaba ¿no?, difícilmente me hacían, si me llevaban a esas realidades, pero sabes qué pasaba, que de regreso cuando llegábamos nunca discutíamos esas realidades, nos perdíamos en otras cosas, cómo fue tu planeación, si lograste cumplir tu objetivo, si los niños aprendieron, qué aprendieron, que no aprendieron y no discutíamos esas cosas de por qué no aprendieron, qué tenías que hacer hecho para que aprendieran, tú qué crees que debías haber modificado, sabes quiénes son y ¡no! cuando hacíamos un proyecto o un anteproyecto, si hablábamos del contexto pero nunca se insidia desde la práctica del maestro en estos contextos socioculturales adversos y cómo impactaba en el aula, sino era si tenía primaria cerca a cuántos metros, a cuántos sures y decías (en tono de risa) y eso después cómo lo leo cuando esto acá, eso es algo que estoy descubriendo, que vas descubriendo tu en la práctica, si te lo permites y si tienes, heeem, este filim, este sentimiento que te permite mover, estas cosas que te permiten hacerlo diferente, en eso años [EPP1:16].

Sus preocupaciones en torno a tener un buen control de la clase y su sentido profesional de enseñar a los alumnos de preescolar que estarían a su cargo, la instalaron en el proceso de ampliar sus horizontes con respecto al conocimiento

práctico de la enseñanza, de acuerdo con Marcelo (1995, p. 89,) este implica conocer "la realidad de sus alumnos", en este sentido había que tener un conocimiento acerca de las condiciones sociales de cada uno de ellos, para él este conocimiento *"surge de las relaciones entre las personas y el ambiente en el que se desarrollan de manera que se asume la responsabilidad de tener presente los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase"*, proceso que se fue haciendo presente en su práctica y que tenía la posibilidad de integrar a su formación profesional, sentido relacional que también vivió con sus alumnos, como lo relata en la entrevista:

Yo me acuerdo que había una niña, en todas la comunidades tu sabes aún en las más adversas siempre hay alguien que está menos fregado que el otro, y, entonces, había una niña que era la menos, la menos socialmenteeee, económicamente mal, entonces, y a esa niña que yo te cuento que venía de una comunidad y que casi no hablaba, Lizeth, me acuerdo perfecto como se llamaba esa niña supongo que por lo que te voy a contar, la tengo como muy presente porque has de cuenta que Lizeth siempre la hacía menos y un día yo me doy cuenta, y, y, y veo que, que íbamos a hacer una rueda cuando salimos al patio y les digo que se tomen de la mano y Lizeth está junto de ella, y, y le hace ¡a ella no la agarren, a ella déjenla fuera! y, entonces, los niños le hacen caso y dejan a la niña fuera y cuando yo me doy cuenta yo entro y le digo a Lizeth, haber hazte para acá Lizeth, la quito, jalo a la niña de la mano, la meto a la rueda, saco a Lizeth y le digo, ¡Nadie, hoy quiero que juegue con Lizeth, ni que le hable a Lizeth!, y, y, y, entonces veo la carita de la niña de Lizeth, y, y, y veo que quiere llorar y la dejo fuera y todo el día la traigo así y cuando veía que alguien le hablaba decía ¿en qué quedamos? Nadie le habla y así me la llevo todo el día al final de la jornada, le digo ven Lizeth, ¿qué sentiste? ¿cómo te sentiste? cuando yo dije que nadie te hablara, ¿te gustó? ¡No! casi llorando, bien triste, feo, no me gusto lo que sentí, sentí que nadie me quería, pues eso mismo que tu sentiste es lo que le has hecho sentir a ella todos los días, y eso no se hace Lizeth, la próxima vez que yo vea que lo haces no me voy a detener y voy a seguir haciendo lo que tú haces con ella. Entonces, fue un mal recurso, usé el poder del maestro para irme sobre un niño y demostrarle, que eso no se hace, así, eeh, a lo mejor me salva un poco el que al final pude reflexionarlo con ella, a lo mejor me salva que al final la hice pensar y le hice entender que teníamos que ser más empáticos [EPP1:18].

Ella comenta que tras no contar con experiencia profesional para enfrentar incidentes relacionados con las relaciones sociales entre alumnos, tuvo actuaciones que salían del orden de lo profesional porque sancionaba a los alumnos que ocasionaban problemas y se olvidaba de la parte de construir ambientes de aprendizaje que favorecieran a la diversidad, para Davini (2015, p. 92) éstos se caracterizan por "las

relaciones recíprocas entre los alumnos, el docente y los lugares donde se encuentran las herramientas o materiales para la enseñanza, mismos que se encuentran enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y socio-culturales que si se tornan agradables y propicios pueden promover conocimientos e informaciones óptimas para los alumnos", en este sentido, no era capaz de promover estos ambientes y repetía las prácticas de autoritarismo y sanciones para quienes no respetaban las normas como le sucedió en la Normal. Posteriormente refiere que estas situaciones vividas en su corta experiencia profesional le permitieron reflexionar y hacerse consciente de que los ambientes de aprendizajes son elementos fundamentales de la formación profesional, dicho por ella misma:

Al paso de los años cuando empiezo a trabajar con el desarrollo del personal y empiezo a mirar cosas sobre valores, y digo, que regada ¿no? pero bueno son de los recursos que uno tiene de repente y con los que sales adelante ¿no? eeh, la ventaja de esto es que lo pude considerar y posterior nunca lo repetí y sé que sirvió porque Lizeth a partir de ese momento si bien no entendió a la niña, nunca más la volvió a desintegrar ¿no? y la toleraba más cerca y la tenía ahí más cercana y todo, termina ese, ese año de servicio, eeh, un poquito para yo poderte decir cómo fue mi práctica y qué tan buen sabor de boca me dejo... [EPP1:18].

Si bien tuvo una corta experiencia frente a grupo que le permitió mirar que no sólo se necesita el dominio disciplinar del contenido escolar y pudo visualizar elementos necesarios para la práctica docente como conocimiento del contexto escolar y social, la condición personal de los alumnos y la creación de ambientes de aprendizaje, así como el desarrollo del programa de estudios, la necesaria flexibilidad para adaptar a cada situación que se le presentaba en la cotidianidad del trabajo, ella refiere que no pudo hacerse de estos recursos profesionales, ni contar con un desarrollo profesional porque sus intereses no estaban centrados en su formación docente. En el siguiente apartado, se muestra como esta profesora une los horizontes de lo personal, lo laboral y lo profesional para tener una cierta formación profesional en la etapa actual de su trayectoria socio-profesional.

4.- La función de la asesoría técnica pedagógica fundada bajo el dominio disciplinar y prescriptivo de la práctica docente

Lo que se muestra en el siguiente apartado es el desarrollo profesional que tuvo la profesora Pamela quien refiere que, tras encontrar un puesto laboral de su agrado, así como relaciones profesionales óptimas para su aprendizaje y por consecuencia hacerse de recursos profesionales para ejercer la función de la Asesoría Técnico Pedagógica entendida desde la visión de Nieto (2001, p. 149) quien refiere que esta función es:

Un servicio externo que pretende incidir directamente en la mejora escolar y el desarrollo profesional: De esta manera debe entenderse a la asesoría como un servicio indirecto, es decir, una función educativa que pretende incidir en la mejora o desarrollo profesional de los miembros de la organización educativa y el progreso de los alumnos.

Bajo estas orientaciones esta profesora refiere en su narrativa haber construido un sentido personal a esta función, es decir, haberse dado una forma y seguir trabajando para desarrollar un estilo personal de la asesoría, proceso que es el que se muestra a continuación.

a) La experiencia del cambio: convertirse en Asesor Técnico Pedagógico

En esta parte de su trayectoria social se puede mirar que ella vivió un incidente crítico, mismo que para Monereo, Monte y Andreucci (2015, p.17) es *"un suceso que se produce de manera inesperada y sorprendente. Cuando además causa en quien lo recibe una alteración emocional intensa, capaz de bloquearlo, violentarlo o desestabilizarlo, en definitiva hacerle perder el control sobre sus pensamientos y/o acciones"*, en este sentido, ella refiere que cuando fue removida de las actividades administrativas a realizar labores de asesoría padeció una desestabilización en su dinámica laboral porque, según comenta que su sentido académico de la docencia le fue insuficiente cuando le tocó trabajar con sus nuevas compañeras de la nascente área técnica de preescolar general porque además de su formación académica demostraban tener otras habilidades para desarrollar esta función. En este sentido, ella comenta por primera vez se sentía inmersa en una serie de relaciones centradas en el saber, mejor dicho, con sus propias palabras:

Afortunadamente caigo con gente muy capaz y que me acogen muy padre, o sea, que si les queda claro que soy la que menos sabe y la que menos puede y la que menos podría hacer cosas, sin embargo, me apuestan y me

empiezan a formar e incluso cuando yo llego a la maestría ya llego con muchos elementos de formación que ellas me dieron, y que yo aproveche y que quise tener ¿No? cuando yo me doy cuenta de los monstruos que tenía en frente de mí, yo digo, yo no me puedo quedar así, o sea, yo tengo que hacer algo [EPP1:27].

En esta parte se puede resaltar que ella comenta que las relaciones establecidas con sus nuevas compañeras fueron muy importantes para que ella se permitiera vivir la experiencia del cambio personal, al respecto Honoré (1980, p.12) refiere que *"la problemática de la formación profesional y/o personal se inscribe en la más fundamental de las relaciones entre formación trabajo y persona"*, de acuerdo con su narrativa, la experiencia de trabajar en este nuevo cargo laboral fue la primera vez que tocaba su esfera de lo personal porque ella recuerda que nació un proyecto de formación en el que se planteaba convertirse en otra persona, proceso en el que comprendió que era necesario ampliar los horizontes de lo que ella entendía por la docencia, por lo que ella aún recuerda como fue haciéndose de otros elementos de orden profesional, al respecto menciona lo siguiente:

Me meto a una especialidad en la enseñanza de la historia en la UPN, no le dejo de perder y me meto, y entro y además me meto en algo que me gustaba que era la historia y que además tenía yo muy claro que había que enseñar historia y yo quería saber si estas formas como enseñaba en los preescolares acá arriba en el cerro, si eran las buenas formas o ¿no?, jajaja [EPP1:26].

En esta nueva fase de su experiencia formativa, ella refiere que comenzó a plantearse la necesidad de adquirir una formación profesional o en palabras más precisas Ferry (1980, p. 54) advierte que la formación de los enseñantes requiere de una formación doble, la cual consiste en:

Una formación científica, literaria o artística (a esta formación se le suele llamar académica) y una formación profesional que se reconoce que incluye además de la formación pedagógica aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con las tareas de concertación, de gestión, de orientación, etc.

En este sentido, se empezó a plantear como recursos de orden profesional la reflexión sobre su muy corta experiencia docente, la didáctica de la enseñanza de la historia, es decir, desarrollar su formación pedagógica con el propósito de ganarse un lugar en el área técnica de educación preescolar general, ella también refiere que

en este naciente desarrollo profesional comenzaba a surgir un crecimiento personal como todavía refiere que sigue teniendo muy presente:

Verónica era maestra de grupo cuando sale para el área técnica, me faltaba mirar esta parte como de construir, luego cuando íbamos a dar cursos yo miraba que era muy práctica, Verónica les decía como por ejemplo, ponemos a dos niños, entonces, les damos, tal cantidad de elementos y tal cantidad de elementos, y cuando me tocaba a mí participar, qué ejemplos les pongo, yo no tengo ejemplos ¿no?, entonces, yo mi, mi asesoría era pegadita al guión, pegadita, pegadita al guión, y Verónica pues tenía muchísimos elementos para sacar de todos lados, yo empecé a ver a Vero y dije yo quiero parecerme a esta cuando sea asesora, o sea, como que alguien que dije, como ella quiero ser y además fue con la que siempre me mandaban a trabajar porque nunca me soltaron sola porque además, imagínate lo que era que, yo estaba entregando oficios, a las jefas de sector y quince días después les estaba diciendo cómo manejar el programa por proyectos de preescolar, tenía yo todo en contra, la jefas de sector me veían como ¿mira esta? que me va a enseñar del programa si era la que me entregaba los oficios ayer, no me hablaba pa' decirme que iban a llegar los del árbol o los de salud que iban a vacunar, pues está que sabe del programa ¿no? [EPP1:27].

En esta parte se puede mirar que el proyecto colectivo para los asesores de las oficinas centrales de la SEP-H iba en función de tener un manejo adecuado del programa de estudios, mismo que según refiere se lograba con la experiencia de estar frente a grupo. De acuerdo con los documentos oficiales, esta función puede tener varios matices entre ellos se menciona que:

La asesoría puede oscilar entre una cuestión de gestión político-administrativa, transmisión y recepción de información, verificación del cumplimiento de la normatividad educativa, operación de proyectos y programas federales y estatales, diseño y desarrollo de propuestas de actualización, innovación e investigación, más lo que se supone es su razón de ser: la escuela y los docentes (SEP, 2005).

Bajo estos lineamientos, su proceso de configuración da cuenta de que el área a la que pertenecía fue siguiendo la línea del cumplimiento de la normatividad a través de fomentar el uso adecuado del programa de estudios, así como el desarrollo de propuestas de actualización e innovación con respecto al mismo programa de preescolar general, en este sentido, ella da una reseña de cómo vivió este proceso:

Por ejemplo, le decían a Susi de una manera sutil, no me mandes a Pame a una asesoría, o sea no la mandes, si van a ir a asesoría a Zimapan que no vaya ella, así de plano, jefes de sector, que, que, llegaron a ese punto ¿no? porque yo no tenía ningún elemento, ni validez, mi palabra no valía, mi palabra

no era yo nadie que pudiera sustentar con algo más que con un libro, entonces, me mandaban con Vero, siempre con Vero, y, y, yo agarré, ah, ah, ah pensar, hicimos un proyecto entre todas y luego nos dividíamos la agenda, las partes de la agenda ¿no?, entonces, vero siempre fue muy, muy buen tutor conmigo porque siempre me decía que quieres dar, lo primero o lo último, pero yo te voy a confesar lo que yo pensaba, cuando ella me decía ¿qué quieres dar?, lo primero que yo pensaba, era que decía ¡puta madre! a ver le digo que lo primero cuando esta empieza a hablar las maestras van a decir, huy para que nos metieron a esta, si esta es la que sabe, y si me voy con lo último, van a decir pa' que habla esta chamaca si a la otra es a la que le estábamos entendiendo y yo le sufría como no tienen una idea [EPP1:27].

El trabajo de asesoría que tenían que realizar estaba dirigido a algunas autoridades educativas, ella refiere que estar en un lugar inferior en la estructura educativa, así como tener poca experiencia frente a grupo era una situación en la que primero había que ganarse el reconocimiento. En cuanto a la legitimidad de los actores educativos, Tenti (2004) señala que:

La legitimidad del docente surge de dos fuentes: una es personal y depende de características particulares del individuo, que se “activan” cuando son percibidas y reconocidas como tales por otros sujetos en una relación social, surgiendo entonces la segunda, que es de tipo social.

De alguna manera, ella refiere que fue un desgaste personal lograr que creyeran y confiaran en sus cualidades por carecer de experiencia y de títulos profesionales, esta situación se articuló con la falta de una inserción institucional que fue otro elemento que obturó su desarrollo en la función. Sin embargo, sus aspiraciones personales de darse una forma como asesor la llevaron a configurarse de manera particular en esta función, al respecto ella comparte lo siguiente:

Verónica me decía le tenemos que entrar, dime con que le entras y me empezó a meter a meter y me empezó a dejar participar en el grupo, nunca me dejaba sola, eehh, si algo se me atoraba dando la asesoría, Vero el entraba al quite y Vero le entraba y después me decía dos cosas que nunca se me van a olvidar, que en las asesorías las uso siempre, "lo que digas dilo con harta seguridad, que no se note que lo estas dudando" y "cuándo alguien te pregunte algo y no sepas qué contestar regrésales la pregunta a ellos y mientras tu piénsale", jajaja, y no te quedes callada, o sea, nunca te quedes con un no sé, no me imagino a alguien diciendo no, o sea, regrésales la pregunta, ustedes que piensan, ustedes cómo le harían y mientras ellas están viendo cómo le hacen tu acá empieza a echar la cabeza y trata de tener una respuesta o de lo que ellas van diciendo amarra la respuesta que más te parezca correcta y salte, esos fueron mis dos tips, para, para asesorías y para cursos que nadie me dio y de verdad nunca más me dejaron de funcionar, entonces, Vero me decía se te nota mucho, que estas insegura y eso no te

puede pasar, tienes que pararte y aunque digas estupideces las tienes que decir con seguridad, jajaja, y pus tan me las compré que ahora tú ves las digo con mucha seguridad, jajaja [EPP1:28].

Otra de las situaciones problemáticas a las que se enfrentó fue la falta de una formación profesional específica, de manera que tuvo que aprender sobre la práctica, en este caso, el trabajo de asesorar a un grupo de profesores fue otra de las tareas necesarias para ganarse el reconocimiento de los demás. En general, se puede mirar que el área técnica de preescolar se configuró como un servicio externo de las escuelas, esta situación se puede mirar en la siguiente parte de su narrativa:

Entonces, así fue como me fui formando con ellas, empecé a hacer cursos con ellas, empecé a salir junto con la poca formación que tenía, en el posgrado de la enseñanza de la historia, me queda claro que no fue mucha porque yo sigo insistiendo, el espacio más fuerte de formación ellassss, ellas de repente me decían hay que hacer un curso de, de exploración y conocimiento del mundo ¿no? o de proyectos del mundo natural, ¡órale!, textos, entonces, traían textos de todas variedades y me decían estos dos te tocan, lo más importante que tenga que ver con mundo natural y la didáctica, pus a darle y entonces, además a darle en el sentido, de este, yo no me podía quedar atrás, no, o sea, cuando ellas empezaban a exponer, yo decía ¡uta maíz!. el próximo, la próxima vez que yo exponga tiene que ser algo así ¿no?, entonces, empecé a hacerme de elementos de con ellas, yo iba, con, con Minerva, y me decía - haber tienes un libro de cómo hacer mapas conceptuales, a pus si el de Novak me lo prestas y entonces, me lo prestaba, y entonces, yo después les presentaba un mapa conceptual, y entonces, me fui formando con ellas y muy padre porque además nos fuimos haciendo amigas y me fui ganando como el reconocimiento, eeh, después las jefas de sector ya me veían como parte del área técnica, después María Elena me quitó el checador, me quitó la libreta de firmas, jajaja, ya tenía las mismas condiciones y privilegios de ellas [EPP1:28].

Ella refiere que su proceso de formación se vio consolidado cuando los horizontes de lo profesional, su condición laboral, así como sus intereses personales vivieron una comunión, es decir, el ambiente de trabajo, la mejora económica, su formación profesional, así como el reconocimiento social la colocaron en un lugar de la estructura educativa lo que personalmente le significó ganarse el reconocimiento de sus pares, al respecto de desarrollo profesional Imbernón (2017, p. 86) señala que:

No podemos afirmar que el desarrollo profesional del profesorado se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino que es todo eso y además enmarcado en, o añadiéndole, una situación contextual-laboral que favorece o impide el desarrollo de una carrera docente. La formación es una

pieza en el desarrollo profesional, pero no todo el desarrollo depende de la formación.

Ella refiere que cuando reunió todas estas condiciones, fue entonces cuando se sintió parte del área técnica y se asumió como un asesor pedagógico, por tanto, emprender una carrera profesional como asesor era una posibilidad latente, misma que comenzó cuando le dio un contenido específico a la función que desempeñaba, al respecto ella caracteriza este proceso:

No éramos de las gentes como grupo técnico que llegábamos y nos sentábamos a las reuniones y decíamos a todo que sí, discutíamos, proponíamos, decíamos por ahí no va, y nos decían entonces, cómo va, nosotros creemos que va por aquí, están dispuestas a hacerlo, cuánto tiempo, no pus tenemos que tener la propuesta para fin de mes, para fin de mes tenían una propuesta, entonces, le entramos y le trabajábamos para que saliera a tiempo, yo me acuerdo muchísimo cuando llega este proyecto, este programas especiales que siempre lo sacan, de medio ambiente y eso, entonces, llega una propuesta de medio ambiente, que no, no salía, de esta idea de hagamos los carteles, reciclemos la basura y cuando, ya teníamos el programa por competencias, cuando nos la presentan, somos el nivel que la discute y les decimos por ahí no va, pero era una propuesta que hacía el gobierno del estado, era Miguel Ángel Osorio Chong el que estaba al frente, y entonces, este, decían, "entonces, cómo", no pus es que nosotros tenemos que hacer el programa y los niños tienen que reflexionar, tienen que ser competentes y esto, no, eh, no se sales de las bonitas actividades de sensibilización del medio ambiente, hay que brincarle a otra cosa ¿no? y fue esa ocasión de que nos dieron chance de que nos dijeron, "ok, la propuesta tiene que salir, si esta no, están dispuestas a hacer una propia", y dijimos, sí ok, tienen un mes para presentársela al secretario, como propuesta propia, pus órale, que se piloteó, que se llamaba, "el jardín de niños, reflexión y acción sobre el medio ambiente" y la piloteamos en algunos jardines [EPP1:30].

De acuerdo con su relato, se puede mirar que tras largo tiempo desempeñando la función de la asesoría, comenzaron a centrarse en el desarrollo de propuestas de actualización e implementación de iniciativas locales, mismas que tenían que ver con la ejecución y orientación en el manejo adecuado de los programas de estudio, en este caso ella refiere que tenía que ver con el programa por competencias que se comenzó a trabajar en el año 2004 para educación preescolar derivado de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), documento normativo que según expresa ya habían trabajado con anticipación y de los cuales tenían un dominio conceptual, estos conocimientos los pondrían a prueba como muestra en esta parte:

Nosotras elaboramos fichas, esa propuesta por ahí está pero es una propuesta que tocaba el campo de desarrollo personal, espacio de consumo natural cruzado por lo social y, y, que tenía la apuesta de que el niño pensara y encontrara soluciones a sus problemas, también, aunque tu como docente ya sabías cual era la solución, lo que hacías era llevarle al niño información, el niño tenía que saber ubicar la respuesta y nuestro trabajo con las maestras era conténganse aunque ustedes ya sepan que es, deben de contenerse, el niño tiene que hacer sus hipótesis, el niño tiene que experimentar y tiene que registrar y tiene que ver si sale o no sale, y entonces, esa propuesta de las cosas que yo me puedo acordar que pasaron [EPP1:31].

Finalmente, en la consolidación de su trayectoria como asesor técnico pedagógico, esta profesora da cuenta que el contenido de su función estaba centrado en orientar la práctica docente de las educadoras de preescolar general a través de la capacitación, cuya tarea se centraba en trabajar contenidos informativos, de acuerdo con la SEP (2010, p. 9) los trabajos de asesoría se relacionan con *"la difusión e introducción de los componentes de la reforma educativa a las escuelas, entonces, se tiene la responsabilidad de comunicar al "personal de la estructura educativa" (directores de área, jefes de departamento, personal de supervisión escolar, docentes) el contenido de los programas a implantar"* (SEP, 2010, p. 9), de acuerdo con su experiencia el dominio de los programas de preescolar sería el recurso profesional que la legitimaba en esta función.

El siguiente apartado se muestra la carrera profesional que construyó esta docente, quien según refiere continuó en la ruta de seguir con su aprendizaje profesional y ascendiendo en la estructura educativa como parte de sus aspiraciones personales.

b) Las relaciones sociales como señal de insatisfacción personal y causa de la salida de las oficinas centrales de la SEP-H

En este apartado lo que se muestra tiene que ver con el ascenso laboral que tuvo en la estructura educativa mismo que para ella fue una señal de éxito personal pues, tras una larga lucha por un reconocimiento profesional por parte de sus compañeras tanto del área técnica como de las demás figuras que componen el nivel de educación preescolar, ahora estaría dirigiendo las distintas tareas que se tienen como parte de la asesoría, para Cruz y González (2006, p. 156) éstas tienen que ver con *"la discusión, la organización y operación de las acciones de capacitación y asesoramiento para los programas estratégicos desarrollados en la entidad"*, de

manera que para ella, organizar los contenidos informativos para capacitar al nivel de preescolar le representó una zona de poder. En la siguiente parte de la entrevista se muestra cómo llegó a su nuevo cargo laboral:

Quando ya después me proponen, tuvimos cambios de jefe ¿no? se fue, se va Andrea y cuando se va Andrea, llegó yo, me quedó yo en el área técnica, asumo la responsabilidad junto con Verónica, eeh, Verónica, este, nos quedamos así las dos, como es que ninguna de las dos queremos la responsabilidad del área técnica, en este, momento ¿no?, y para mí, dirigir el área técnica fue una muy buena experiencia, en esta dinámica en la que veníamos armadas nosotras, como que gente como que muy crítica, como gente a la que no fácil, convencías, en donde si nos posicionábamos como un grupo de mucho poder, de mucho poder, al interior tanto de SEPH, como de , como de... afuera ¿no? en donde veíamos gente de preescolar en todos los cargos [EPP1:30].

De acuerdo a lo que comparte en su narrativa, se puede mirar como el cambio en sus actividades laborales la hicieron que perdiera el piso porque se olvidaba del proceso que la configuró como asesora y ahora se centraba en relaciones sociales que la colocaban, según ella en una posición de poder y como figura poseedora del conocimiento, lo que contradecía la función que debía desempeñar con sus compañeras. En esta nueva fase de su trayectoria socio-profesional ella todavía tiene muy presente la necesidad que sintió para legitimarse ahora como responsable del área técnica, para dicha aceptación comparte que realizó el siguiente trayecto:

Dirigiendo el área técnica es cuando entro a la MECPE porque yo nunca dejo de pensar que yo tengo, que necesito hacer la maestría, que yo necesito hacer la maestría porque yo, me falta algo, aunque ya tenía el reconocimiento del nivel, y, aunque ya tuviera un reconocimiento y a lo mejor, este, estaba yo mal mirada desde otros lugares, yo sentía la necesidad de que me validara una institución, yo sentía la necesidad de que me costara algo, incluso yo ya tenía una maestría cuando fui a la MECPE [EPP1:32].

En esta nueva experiencia, nuevamente buscaría la forma de hacerse de otros recursos de carácter profesional, si bien ya tenía una formación académica así como una formación pedagógica para poder orientar las prácticas de las docentes, seguiría en la ruta de las adquisiciones que como consecuencia la llevaran a un reconocimiento social, en este caso su meta sería obtener un grado académico en una institución que para ella representaba una autoridad de orden profesional, por lo que se matriculó en la Maestría en Educación con Campo Práctica Educativa que

imparte UPN-H, por otro lado, también viviría uno de sus objetivos personales que consistía en tener el mismo nivel de estudios que sus compañeras del área técnica. Ella menciona la dinámica de este programa, la hicieron optar por distanciarse de su nuevo cargo laboral, tal y como lo mencionó en la entrevista:

En el 2010, me voy de beca comisión y cuando regreso otra vez a dirigir el área técnica, siento que ya no es mi espacio ,entonces, me voy como asesora técnica en una jefatura de sector, o sea, salgo del área técnica, después de que regreso de beca- comisión, me quedo, en el área técnica como diez meses, me acuerdo que algo que pasa, así, muy, muy claro es un trabajo que nos encargan en julio, eeh, la gente que dirige el área técnica, no tiene mí reconocimiento, ni mí nivel pedagógico, no tiene autoridad pedagógica, la autoridad pedagógica, la autoridad que tiene conmigo es un papel porque es mi jefa, pero al autoridad práctica no la tiene y entonces yo le discuto mucho eso ¿no?, y nos piden un trabajo y es muy difícil que nos pongamos de acuerdo para elaborarlo, me acuerdo que hablo con Sandra Garibaldi que es otra de las que estaba ahí y que también tiene maestría de la MECPE, porque aparte ya tenían maestría las que estaban en ese entonces, Sandra Garibaldi, Alma Mora y pues yo, ellas dos tituladas yo sin titular, entonces, este, eeh, yo hablo con ellas y les digo me tengo que ir y me dicen por qué, y les digo, ¡ya vieron el trabajo que hicimos, es el peor trabajo que he hecho en años!, y si esta es la calidad de trabajo que van a empezar a salir de aquí, yo no quiero estar en un lugar donde ya no es [EPP1:33].

Se puede observar que, tras un año de distanciarse de la función de la asesoría, ratificaría su ser profesional, en el que evadiría las relaciones de tipo social que se configuraban en el nuevo entorno institucional del área técnica y buscaría otros escenarios para poder desarrollándose como profesora, al respecto de la reconfiguración del quehacer profesional Jiménez y Perales (2007, p. 17) refieren que:

Las distinciones que hacen a un profesional y lo diferencian de quienes no lo son remiten a atributos, prácticas, competencias, formas de pensar la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, la profesión que son permanentemente recontextualizados en las relaciones y prácticas concretas. En las relaciones que establecen los docentes, su historia de vida y trayecto de formación configuran el horizonte histórico respecto del cual toman posición con relación a los discursos del profesionalismo y definen para sí mismos el deber ser profesional.

En este sentido, ella menciona que su posición como asesora y como profesional de la educación era centrar su labor en la construcción propuestas de capacitación para

las educadoras, de manera que había definido su ser profesional mismo que pondría a prueba en otro contexto institucional, como según alude en su relato:

Entonces, este entrar a un colectivo docente que te digo fue muy complicado porque tuve que irme ganando el respeto con ellas, tan es así que convencerlas para que trabajaran conmigo en ese proyecto de acompañamiento, bueno, primero fue difícil ganarme a mis asesoras de zona porque además la jefe de sector me busca a mí en específico en el área técnica, me llega su propuesta de, de irme como asesor en un momento clave en el que yo también, ya no me siento a gusto allá y no les habla a ellas con la posibilidad de que ellas fueran asesoras de sector, lo abre en un primer momento a mí antes de decírselo ellas. Cuando me lo abre a mí y yo digo que sí, una de ellas le dice oiga yo si quiero ser asesora de sector, y entonces, la maestra Flor le dice, "no que crees, ya viene Pame y yo prefiero con Pame y la estoy esperando a ella", entonces, tú sabrás que inmediatamente llego con las asesoras de la zona, así como pus a ver que tanto sabe esta ¿no?, qué va a llegar a hacer, muy difícil, fue muy difícil trabajar con ellas porque además me vuelvo a topar con esta fuerza de grupo, hay que hacer esto, cómo ven si tenemos que estar trabajando sobre estas cosas, no, no, así no, habías de trabajarlo así, entonces, yo tuve que irme metiendo poco a poco con ellas [EPP1:36].

De acuerdo con su experiencia, este desplazamiento social y profesional que vivió consecuencia de su nuevo rol en la jefatura de sector, nuevamente la ponían en una situación de insatisfacción personal, debido a que la gran mayoría de su experiencia laboral estuvo en una zona de comodidades y privilegios por lo que ahora enfrentaría el reto de demostrarse así misma su capacidad para acompañar a las docentes en los procesos de profesionalización y sentir nuevamente la comunión entre lo personal, lo laboral y lo profesional, como lo manifiesta en su narrativa:

Fue muy padre, cuando yo llego a la jefatura de sector y eso si te lo tengo que contar porque si bien yo ya traigo reconocimiento del área técnica, ahora hay que demostrar otra vez quien eres allá, entonces, otra vez me vuelvo a enfrentar a esta parte de demostrar quién soy, ¿no? tan es así que déjame decirte que había días que en lugar de discutir decía yo, literal, eeh, qué "jijos de la chingada vine a hacer aquí, si yo allá ya era alguien por qué tengo que venir acá otra vez a demostrar quién soy", si allá tanto me costó demostrar quién era yo por qué ahora tengo que venir otra vez a convencer a esta gente que si puedo ser alguien ¿no?, entonces, fue muy difícil entrar con los colectivos porque además, era... pues llegó Pame y esa quién es, ah pues viene del área técnica, hummta, en el área técnica, ni saben que dicen los maestros acá afuera, no pues esta ni sabe, a ver que se venga a mi grupo, a ver si de veras, me volví a cuestionar sobre mi coco, ¡mi falta de práctica! otra vez, otra vez me volví a topar con la misma piedra del zapato que anduve

batallando, No has estado en grupo, aja, cómo ocultas eso ante los otros ¿no? cómo me lo oculto ante mí misma que es algo que me pesa ¿no? [EPP1:36].

En relación a la experiencia que comparte y tras cambiar de escenario institucional para ejercer su función, se puede mirar que se enfrentó a uno de los grandes problemas que caracterizan el rol de los asesores, la falta de autoridad profesional, en relación a ello, Rivera (2018, p. 128) argumenta que *"ésta se ve afectada, ya que no tienen un lugar en el organigrama, por lo que existe confusión de su lugar jerárquico; sin embargo, aunque los atp reconocen que no tienen autoridad legal, aluden a que ésta se gana demostrando el dominio y manejo del conocimiento"*, en este sentido, ella refiere que a pesar de no contar con un nombramiento oficial y carecer de la experiencia profesional frente a grupo nuevamente demostraría su manejo técnico del programa de preescolar, así como de los programas emergentes de la políticas educativas, tal y como se muestra en la siguiente parte de su narrativa:

Entonces, tengo que buscar como las estrategias para engancharme con ellos, entonces, me hecho un clavado en toda la propuesta de la escuela de tiempo completo, reviso de qué se trata tiempo completo, veo cuál es el objetivo, veo sus estas, ficheros de herramientas didácticas, las fichas que tienen y digo bueno por aquí, entonces, hago una presentación y voy y hablo con ellos y mi primera pregunta es, este, yo lo primero que les quiero preguntar, es si ustedes entraron a tiempo completo por indicación o por decisión, para mí es interesante saber cómo están desde el inicio y me dicen, "no pus por invitación, nosotras quisimos", ¿ustedes quisieron entrar a tiempo completo? si, y yo les digo, ok. entonces, ahora yo les voy a decir, les vengo a presentar el pollo que se quisieron comer y de qué tamaño fue lo que se querían, merendar ¿no?, entonces, empiezo a hablar con ellas de tiempo completo, y lo primero con que me topo es con que ellas me dicen, pus si eso hacemos y dices puta, ahora cómo haces para generarle la necesidad al otro, cuando el otro dice, pus si, si estoy mejorando aprendizajes, si estamos utilizando la jornada ampliada para que los niños aprendan más, y entonces, desde acá dices, ¡no lo estamos haciendo! no se los puedo decir [EPP1:40].

Para desarrollar el trabajo de asesoría con las profesoras de preescolar, se vio implicada en una serie de diferencias en cuanto a las concepciones que tenían las docentes sobre su labor en preescolar, esta situación la enfrascó en un problema personal porque ella estaba acostumbrada a prescribir la práctica de las educadoras, en consecuencia refiere que tendría que construir relaciones de experiencia a experiencia, esto con el propósito de tener condiciones mínimas para hacer un trabajo de intervención, según Ramírez (2010, p. 130) este consiste en, *"tomar en*

cuenta la historia profesional de las docentes, tener el dominio de las estrategias y contenidos a tratar y asegurarse de que las acciones sean sistemáticas y sostenidas en el tiempo", con estas premisas se encargaría de construir un dispositivo de apoyo externo a las profesoras el cual sería para ella una nueva forma de posicionarse como asesor.

A la par que esta profesora se configuraba como asesor técnico pedagógico de una jefatura de sector, ella comenta que le tocó vivir uno de los episodios en cuestión de Reformas Educativas que otorgaban a estos profesionales un nombramiento oficial para desempeñar la función, así como una serie de indicadores que especificaban su función, en su narrativa refiere que para ella fue un proceso de cambio importante en su trayectoria porque logró legitimarse como asesor técnico pedagógico, al respecto menciona lo siguiente:

Entonces, hago el examen, complicado, complicado y te voy a decir porque, porque te piden y te evalúan cosas que el sistema no te da, es lo primero que yo te puedo decir, o sea, el estatus de idoneidad que yo ostento no es gracias a mis cursos de carrera magisterial, ni gracias a los cursos de los centros de maestros, ni gracias, a los, a los TGA'S que tomé en mis años de servicio, o sea, tiene que ver con procesos de formación a los que yo me sometí por voluntad propia, los espacios formativos a los que yo estuve expuesta y pues sí creo que también tiene que ver con las líneas personales que tú tienes o que desarrollas, pero que el sistema no me ha dado, y que entonces es grosero que me evalúen algo que no me han dado o que él no me ha proveído [EPP1:52].

Entonces, el estatus de idoneidad que logró en su evaluación fue la consecuencia de poner a prueba su trayectoria biográfica- formativa, entendida como la suma de los procesos formales e informales que le redituaron un capital profesional, según Hargreaves (2015, p. 132) este se caracteriza por *"la inversión a largo plazo para el desarrollo de la persona y el profesional, desde la infancia hasta la vida adulta para desarrollar un conocimiento práctico de la enseñanza, compartirlo y transformarlo con el tiempo"*, afortunadamente para ella, las condiciones institucionales de toda su carrera profesional la abastecieron de espacios de capacitación, actualización y formación para su propia causa. Con esta evaluación nuevamente se vio reconocida en todo el estado y ratificó su función como asesor técnico pedagógico, situación que en su narrativa todavía tiene muy presente:

Luego, cuando ya presenté mi evaluación, si te puedo decir con mucho orgullo, que paso, soy idónea y soy el primer lugar en lenguaje y comunicación en el Estado y que yo además a todos los lugares donde he podido estar, lo he dicho, el hecho de tener la idoneidad y de tener el lugar que tuve me pone más en compromiso de decir la palabra de mis compañeros, estoy en desacuerdo con este tipo de evaluación y siempre lo he dicho ¿no? cuando llego al sindicato porque hacen un eventillo y me felicita la secretaria de conflictos y me dice Pame "felicidades cómo te sientes" y le digo como siempre te he dicho que me siento Lupita muy enojada porque estas no son las formas y me da mucho gusto haber salido en el primer lugar y puedo seguir diciendo de frente que me evalúo donde quieran y cuantas veces quieran pero no en este estilo y no bajo estas condiciones, eso si te lo puedo decir y me da mucho gusto haberlo pasado porque, entonces, ¡qué crees!, ya demostré que no es por floja y siempre he estado en desacuerdo con este tipo de evaluaciones, entonces, este proceso es muy, muy complicado [EPP1:54].

Ella refiere que tras haber participado en el concurso de promoción para la función de las Asesoría Técnico Pedagógica y presentar resultados sobresalientes logró un reconocimiento tanto social como profesional porque presentar una evaluación que midiera sus conocimiento para ejercer dicha función y obtener los primeros lugares fue una situación que la colocó en un lugar de autoridad como concedora de dicha función, en este sentido, a partir de recocer oficialmente la función del asesor que de acuerdo con la SEP (2015, p. 219) el perfil que se estableció para los ATP, lo define como: *“El docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento para constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos”*, bajo estas orientaciones y con un contenido específico de su función, ella refiere que ahora se posiciona como un agente de apoyo externo para las educadoras.

Una vez que logró acreditarse como docente idónea para ejercer el cargo de asesoría técnica pedagógica se dedicó a promocionar los cambios educativos implementados por la parte oficial, al fin y al cabo, la mayor parte de su trayectoria la hizo como funcionaria del estado. Actualmente se ha especializado en los programas emergentes de la Reforma Educativa (2013), tal es el caso de las escuelas de tiempo completo y la asesoría para la evaluación de promoción y desempeño, prácticas de asesoría que la legitiman en su actual puesto laboral que es el apartado que se muestra a continuación.

c) La experiencia de la asesoría movilizadora para la ejecución de programas federales educativos

De acuerdo con su experiencia y después de conseguir su nombramiento oficial como ATP, ella refiere que se mantuvo los siguientes años en su papel de asesor externo de algunos de los jardines de niños. En esta parte vivió un desarrollo personal y profesional porque para trabajar con las educadoras había que construir una práctica profesional distinta de lo que hasta ahora había hecho, de manera que reconfiguró su conocimiento en relación al trabajo con profesores, para Ventura (2010, p. 93) el trabajo de la asesoría está relacionado con, *"una forma de acompañar a los docentes, lo que significa trazar nuevas rutas de comunicación y relación con el profesorado: rutas, espacios y tiempos donde poder hablar de inquietudes, necesidades o problemas. El asesoramiento es, por consiguiente, una forma de reconocer las dificultades y adversidades cuando la tarea pedagógica supone cambiar todo o parte de aquello que está establecido para mejorar la escuela"*, en este nuevo posicionamiento como asesor, ella da cuenta del proceso para acompañar y mejorar las prácticas docentes pertenecientes a su sector:

Entonces, hago otra sesión para trabajar con ellas y no alcanzo a descentrarlas y no alcanzo a descentrarlas y me llevo desde Agosto hasta Enero, tratando de descentrarlas desde su lugar, de decir, sí hacemos las cosas bien, y en enero ya de plano, ya llego a sacarles el sí, o sea, las sientes renuentes, así como no queremos, y en enero les digo saben qué, no pasa nada, o sea, igual no pasa nada, si ustedes sienten que no es el momento para que podamos hacer algo juntas, no pasa nada, o sea, yo agarro mi maquina, cierro mis cosas, me llevo mis cuadritos, lo que estaba yo trabajando con ustedes, y me voy a buscar otro lugar, o sea, yo quiero trabajar y voy a encontrar lugar en otro lugar, a lo mejor no es el momento y no es la oportunidad y eso no significa que no vuelva yo a venir a verlas, o sea, el día que ustedes me quieran tener pero bueno, o sea, tampoco es a fuerzas y, entonces, logro que una de ellas diga yo sí, yo sí quiero que trabajes conmigo, entonces, digo pus con una me vale, aunque sea dentro de todo el colectivo, y entonces, surgen las demás diciendo que sí, si queremos, si queremos, y entonces, a partir de ahí venimos haciendo un trabajo sistemático [EPP1:41].

De acuerdo con su relato, hasta estos momentos de su trayectoria socio- profesional comenzaba a surgir un nuevo significado de la asesoría como acompañamiento, esta naciente práctica profesional, misma que Antúnez (2010, p. 18) la caracteriza por la construcción de una relación fundada en un *"clima de igualdad y colaboración en el*

que las jerarquías profesionales o académicas de las personas involucradas no constituyen el criterio de autoridad que rija las relaciones entre unos y otros, ni las decisiones a tomar", entonces, ella refiere que lo que comenzó a poner en juego era la orientación y consecución de un proyecto institucional compartido, como ella misma lo manifiesta en su relato:

Trabajo con ellas una vez a la semana, les planteo cosas, ellas van las hacen al aula regresan, hay un montón de cosas por hacer, no es fácil, eeh, bueno fuera que tu dijeras, las prácticas cambian por mandato, ya fuimos y trabajamos una vez, es un trabajo de mucho tejido fino, muy desgastante, usando estas, estas formas de todo, de tecnologías de la información y la comunicación, de repente les acerco una propuesta de internet, de repente les doy una página para que la revisen, de repente en mi correo me llegan cosas que ya saben y así es como hemos venido haciendo cosas, levanto entrevistas con ellas, he observado sus prácticas, todo con esta intención de, de profesionalizarse ellas solas, con esta idea muy clara que tú también ya la tienes de que nadie forma al otro, el otro se forma, si quiere, si puede y tiene con qué, entonces, lo que hago es tratar de llevar, los si quieres y los con qué, el si puede, y, y... si quiere pus ya, ya le toca a él ¿no?, pero, pero, ese es el sentido en como movemos esas tecnologías de la información y la comunicación, creo que todavía no al cien, creo que hay muchísimas cosas que uno pudiera seguir ocupando y usando, hay muchas cosas a nivel de propuestas didácticas en otros lados exitosas que tu puedes retomar, [EPP1:42].

Se puede apreciar que actualmente ha alcanzado una madurez en su trabajo tras una larga experiencia en la función de asesor, de manera que ahora cuenta con los recursos profesionales para seguir los ordenamientos de un asesor idóneo y conducirse con eficiencia en su cargo, por tanto, y según su narrativa lo que pone en el centro de su función es el trabajo en equipo, la ejecución de propuestas didácticas que se traducen en relaciones profesionales para la mejora de los aprendizajes. Bajo este contrato establecido con las educadoras, las orientaciones en torno a una evaluación cualitativa son parte también de su función, dicho en sus propias palabras:

Ayer tan solo, una de las maestras me llama y me dice que si yo le echaba un ojo a sus evaluaciones que va a subir al ratito y yo voy y le digo, si, cuál es tu preocupación, es que vino la supervisora, la vez pasada que las subí me dice que hablo mucho de aprendizajes esperados, la famosa cartilla de evaluación y ahorita que las hice dice "que ahora me extendí mucho", entonces, ya no sé qué quiere, y entonces, yo empiezo a trabajar con ella y le digo haber Cinthia de dónde sale esto que tú dices, tú dices que Iker es capaz de narrar una

historia a partir de un cuento presentado, aja, qué competencia estabas trabajando, a no pus tiene que ver con esta competencia, a ver tu diseño didáctico, dónde está la oportunidad para que Iker narrara la historia -aquí cuando ellos tiene que dibujar la historia, les leí y a partir de ahí narrar con su dibujo- a perfecto aquí está ahora donde está lo que recuperaste de Iker, donde están tus evidencias, ah pus mira aquí está su dibujo, aquí yo le pongo como va narrando y luego ya voy a escribir, y le digo entonces todo está, lo de menos es cómo lo pongas en la carpeta, para mí lo más importante es que tengas claridad en esta sistematización, entre planeación, tu evaluación y lo que el niño logró o no logró porque también es una evidencia, y, y le digo desde la lógica de la maestra, dándole a entender la lógica de la, la, la supervisora a lo mejor ella siente que es muy extenso, finalmente ella piensa que lo que debe de ir en la evaluación es un juicio de valor, lo logra o no lo logra pero tu todavía pones ahí lo logra a pretexto o no lo logra, tú qué piensas, me dice - pus que yo me quedaría con una narración como esta pus, entonces, justifícasela, explícale todo lo que me acabas de sacar y justifícala, o sea, estas prácticas necesitamos cambiarlas[EPP1:45].

Actualmente ella refiere que en la relación con sus compañeras educadoras, la evaluación formativa es un área de oportunidad para promover un tipo de conocimiento profesional, bajo esta estrategia cumple con su papel de ser un agente que promueva la profesionalización entre sus compañeras, al respecto de la evaluación Ravelo, Picaroni y Loureiro (2017, p. 14) refieren que actualmente se considera que es un contenido esencial en la formación de los docentes en servicio porque *"es un apoyo y fomento del aprendizaje continuo porque se construye a partir del contexto particular del docente y de sus estudiantes, de las necesidades que ellos reflejen para crear un proceso de enseñanza justo, fructífero, eficaz y eficiente"*, en este sentido, se advierte que el manejo del programa de preescolar, la planificación y los instrumentos de evaluación son los aspectos que promueve en su actual función, como lo detalla en la siguiente parte de la narrativa:

Y tienes que preguntarle a los maestros qué te dijo el supervisor, no pues dijo que no hay que recuperar las mismas evidencias de todos los niños y te dijo por qué -no, a ver déjame ver pues me dijo que en la medida de lo posible recupere yo evidencias diferentes, entonces, ella me dice, "pero a ver Pame es el mismo plan, es la misma competencia, cómo quiere evidencias distintas, eso, eso es lo que yo no entiendo", y entonces, yo le digo a ver te voy a tratar de explicar lo que yo creo que ella trata de decirte y no alcanza explicar, es el mismo plan, son las mismas actividades para todos, es la misma competencia, son los mismos aprendizajes esperados pero en función de tu diagnóstico hubo necesidades en tus niños, entonces, en un diseño de matemáticas no hay una sola actividad, hay muchas actividades, habría que pensar en la

primera parte de la actividad a quiénes voy a observar y que evidencias voy a recuperar [EPP1:46].

Ella resalta que se ha apropiado de los preceptos de la política actual, los cuales ponen como manifiesto una educación de calidad que pone en el centro del servicio educativo a los alumnos y sus aprendizajes, para Ravelo, Picaroni y Loureiro (2017b, p.15) *"el sentido de la educación es la guía fundamental para determinar qué queremos que nuestros alumnos aprendan, cuáles son los conocimientos clave básicos para su desarrollo como personas y ciudadanos"*, aprendizajes y conocimientos que según la experiencia de esta profesora se encuentran en los programas de estudio y libros de texto, de ahí su uso sistemático y eje rector de las prácticas docentes y que de diversas formas promueve con las educadoras de la jefatura de sector, dicho en sus propias palabras:

Hay que usar las cosas en propio beneficio eso si es importante, eh... ahorita por ejemplo, en el consejo que tengo en el jardín de tiempo completo voy a empezar a trabajar con ellas la planeación argumentada, no como una demanda externa de la evaluación, sino como una posibilidad de repensar y de reflexionar su práctica, esas cosas son las que tiene que jalar en beneficio y a propósito de la Reforma para capitalizarlo dentro de tu ámbito, finalmente hay que hacer la planeación argumentada ¿no?, quitémosle el peso de demanda externa y úsalo en tu propio beneficio porque esa competencia porque esos aprendizajes, porque esa situación didáctica, qué estas queriendo evaluar, desde dónde lo vas a evaluar y empezarlo a hacer con más conciencia, y entonces, no habrá evaluación que te tumbe los argumentos que tú tienes para decir evaluó de tal manera y no sólo para cumplirles a ellos sino para pensar tu práctica y reflexionar tu práctica porque además sigo apostando que es tu única posibilidad de cambio, la reflexión sobre tu propia práctica, grávate, escíbete, pídele a alguien que entre a verte, lo que sea pero tienes que tener elementos para pensar lo que haces y llevar al nivel consciente, [EPP1:56].

Con más de veinte años fungiendo como asesor técnico pedagógico, es evidente la interiorización este rol, de acuerdo con Cruz y González (2006) ésta se caracteriza por *"la ejecución de programas estratégicos en su caso compensatorios referidos a la mejora de los procesos educativos y en cuya figura del asesor técnico recaía el mayor compromiso para dar cumplimiento a las actividades y metas referidas en la especificidad de cada uno de los programas"* (155), en este sentido, ella refiere que sigue al pie de la letra la formación por competencias que se propone para los alumnos así como los principios pedagógicos que son el eje rector de las practicas

docentes en donde la evaluación, planificación son dos recursos profesionales necesarios para realizar eficazmente la función de la enseñanza.

Finalmente, su sentido académico de la función de la Asesoría sigue muy vigente, ya que es esta formación la que según ella es la que legitima a los profesionales que desempeñan el mismo puesto, dicho en sus propias palabras:

Ivón la asesora que te cuento que trabajaba conmigo, acabo ubicándose en grupo, emocionalmente no pudo pararse frente a ellas y decirles sigo siendo su asesor, es docente frente a grupo y ahorita voy a hacer un proyecto con ella de docencia compartida, desde su grupo vamos a trabajar las dos, pero, pero a mí me da mucha tristeza que Ivón se haya quedado a 99 puntos y que por un punto para 100, tenga un status de no idoneidad que la priva para todo, no puede seguir siendo asesora porque no es idónea, no le pueden dar una constancia temporal de asesoría porque ya hay status de no idoneidad, no inventes eso no puede ser así, porque entonces lo que necesitamos son maestros seguros que saben y pueden y lo que estamos haciendo con estos procesos de Reforma es maestros inseguros, maestros de que dudan de que pueden, como un maestro que duda de que sabe y que puede enseñar, que puede dirigir un colectivo, que puede dirigir un grupo de padres de familia, le rompes todo y esa es una de las trampas y maldades de la reforma que nadie explicita, no te determina como profesional, te determina como persona que es más grave, porque como profesional pus dices bueno no sirvo para maestro, a ver me voy a hacer una licenciatura y me voy de licenciado ¿no? pero no el ser maestro esta puesto tu ser, tu ser personal, entonces, no sirvo como persona, la relación es muy lógica y poco se habla de eso pero estamos, estamos terminando con la seguridad del maestro, en todos los sentidos, laboral, económica, profesional, social y personal y pega pa´ todos lados... [EPP1:57].

En la práctica de asesoría que lleva ya muchos años realizando, ella reseña, que ha vencido una de las mayores dificultades en cuanto a formación profesional se refiere porque ha superado la separación entre lo personal, lo laboral y social, de manera que demuestra una pasión por hacer su trabajo, entablar relaciones de tipo profesional centradas en la mejora de la práctica docente, ha conseguido la clave presupuestal de asesor técnico pedagógico lo que hace que tenga las condiciones óptimas para ejercer esta función. En suma, se puede mirar que ha interiorizado el rol del asesor y orienta su práctica bajo los principios de la parte normativa, dinámica que la ha llevado a gozar de un prestigio social y profesional, mismo que se observa en su condición personal en donde se muestra motivada por seguir aprendiendo y promoviendo el desarrollo profesional de sus compañeras.

CAPÍTULO V

D) BENITO: UNA FORMACIÓN PROFESIONAL RECURRENTEMENTE RETRASADA POR EL PROYECTO PERSONAL DE MEJORAR LABORALMENTE

1.- Trayectoria social de Benito: "hemos cumplido con la parte que nos toca, puse todo lo mejor de mí hacía la educación" [EPB1:21]

En el siguiente relato se muestra la experiencia de un profesor que da gran importancia a su formación académica a lo largo de la vida, sin embargo, la cultura del corporativismo del SNTE y sus deseos por ascender en el ramo de la educación lo llevan a olvidarse de esta formación profesional y configurarse como sindicalista para alcanzar un proyecto de vida, mismo que se concreta cuando llega a la SEPH a ocupar un puesto laboral de confianza.

Actualmente el profesor Benito tiene sesenta y cuatro años de edad, vive en unión libre y tiene dos hijos, la mayor es profesora y el menor estudia la preparatoria, cuenta con cuarenta y dos años de servicio y ha ocupado varios puestos laborales y sindicales como parte de su trayectoria social y de un proyecto de vida que surgió a partir de la necesidad de superar una condición de pobreza, como él refiere en la entrevista, *"Lo que yo quería es, salir adelante, ¿no?, yo creo que esa era mi intención, o sea, yo le entraba a todo porque así me habían dicho, que así tenía que hacerle, echarle ganas en todo"* [EPB1:17], en este sentido, su relación con la docencia fue a partir de buscar un cambio en su persona e ir mejorando sus condiciones de vida. Actualmente es funcionario de la SEPH, ocupando un cargo como subdirector escolar en que el tiene una relación cercana con los supervisores y jefes de sector en la que busca transmitirles una idea de cambio educativo. Debido a la Reforma Educativa (2013) ya está pensando en el retiro y se siente satisfecho por sus logros personales y profesionales.

Él cuenta que nació en el año de 1954 en una comunidad indígena que se llama La Labor perteneciente al municipio de San Felipe Orizatlán, su familia es hablante de la lengua náhuatl y en su memoria tiene muy presente la condición de pobreza en que vivía, su medio social y familiar le significaron una situación de rezago educativo y cultural misma que desde que era apenas un niño se planteó como proyecto de vida

superarla e incursionar de manera positiva en la sociedad. El también refiere que su experiencia familiar fue muy significativa porque cuenta que, *"yo tenía el problema de que solo tenía a mi madre, pus que tenía que trabajar para alimentar a mi hermana, a mis primas, ¿no?, y a veces ayudarme a mí"* [EPB1:10], en este sentido, ser el único hombre de la familia le permitió aprender el valor de la responsabilidad y el cuidado responsable de sí porque su madre tenía que mantener económicamente a su familia bajo la condición endeble de mujer indígena.

De acuerdo con su relato, tuvo un ingreso tardío a la educación primaria porque refiere que fue en el año de 1962 a la edad de ocho años cuando tuvo las condiciones para ingresar a este nivel educativo, dicho en sus propias palabras, *"Ingresé a la primaria casi a los ocho años porque era la época, ¿no?, mi madre me llevó a la escuela muy a fuerzas, me llevó a fuerzas a que fuera a la escuela, no quería ir porque tenía miedo, no sabía qué era eso"* [EPB1:3], esta nueva etapa de su trayectoria social empataba con su experiencia familiar porque se sentía con la responsabilidad de inaugurar una trayectoria escolar por parte de su familia, por tanto, el aprendizaje de la lecto-escritura fue un acontecimiento que orientó su trayectoria porque siempre aceptó una relación de formación con sus profesores.

Él cuenta que los problemas económicos fueron una constante a lo largo de su juventud porque al no tener padre se veía con la obligación de apoyar en la economía de su hogar desviándose de su proyecto de vida, como lo refiere en su narrativa *"[...]interrumpí mi escuela primaria porque tuve que trabajar, dado que mi situación económica era muy precaria, era en la pobreza"* [EPB1:3], obligado por las condiciones del contexto donde vivió, en el que no contaba con apoyo de ninguna índole salvo el de su madre que era muy limitado, tuvo que insertarse en el mundo laboral como jornalero durante un periodo de un año.

De acuerdo con su testimonio, a pesar de los problemas económicos sintió la necesidad de reingresar a la educación primaria porque ésta le significaba la posibilidad de una movilidad social, como él argumente en su narrativa, *"[...]lo que yo quería era estudiar, porque me habían dicho que el que estudiaba le cambiaba la vida, ¿no?, lo había yo aprendido de mi maestro el profesor Rodolfo Ortega Ramírez a quien admiro porque me marcó en mi vida"* [EPB1:4], por tanto, en su experiencia

escolar descubrió el sentido formativo de las relaciones pedagógicas con sus profesores, porque éstas le implicaban un cambio en su persona y lo adherían al entorno social.

Él cuenta que una vez que interiorizó la dinámica institucional de la escuela en la que asumía su papel de estudiante, también comprendió la importancia del conocimiento y su distribución social como una forma de selección, en este sentido, tomó la decisión de desplazarse al municipio de Huejutla de Reyes, Hgo. para iniciar su educación secundaria, esta vez no solo sería su condición de pobreza sino que se sumaba su condición de estudiante rural a los problemas que tendría que superar para recorrer este trayecto formativo, al respecto menciona que, "[...]entré a la secundaria en 1968, una etapa bonita, sufrida igual pus no tenía recursos, ¿no?, y ahí es donde me empecé a formar porque, pus, porque le empecé a entrar a todo, al deporte, a ser buen alumno, a querer ser un alumno destacado" [EPB1:5], a pesar de la situación de desventaja y del trato diferenciado que recibió por parte de sus profesores, participó de manera activa en las distintas actividades que convocaba la escuela, mismas que según él le daban un contenido a su experiencia formativa porque tenían un beneficio social.

De acuerdo con su testimonio, la etapa de la secundaria fue un encuentro porque vivió una etapa de desarrollo personal que le daba la posibilidad de concretar su proyecto de vida, dicho en sus propias palabras, "*académicamente aprendí que todas las asignatura que llevaba eran importantes para, para la vida, ¿verdad?, yo sabía que, este, que al estudiar, al tener conocimientos diversos más o menos me imaginaba que yo iba a progresar*" [EPB1:8], a partir de este periodo, comenta que viviría una relación intensa con el conocimiento porque la adquisición de éste le significaba tener una mejor posición en un espacio social de competencia dentro y fuera de la escuela.

También cuenta que una vez que terminó su educación básica, su condición económica le representaba otra limitante porque no podía acceder a la educación media superior como paso necesario para obtener un título profesional, por este motivo tuvo que desplazarse a la región del Valle del Mezquital a concursar por una beca para estudiar la carrera de profesor de primaria. Él todavía recuerda que, "*el*

único camino era la escuela Normal rural como internado porque me decían que ahí daban alimentación y todo, y entonces, fui a la escuela Normal Rural "Luis Villarreal" del Mexe Hidalgo y en 1971 comencé a estudiar la Normal Básica" [EPB1:11], la adquisición de conocimientos académicos que realizó en la secundaria fue el instrumento para convertirse en un sujeto de la experiencia y tener la posibilidad de vivir otro trayecto formativo para finalmente integrarse al mundo laboral como una persona de cambio.

De acuerdo con su relato, cuando ingresó a la Escuela Normal veía que su proyecto de mejora social se podía concretar, por tanto, se vinculó con la dinámica del trabajo escolar que se realizaba en ese escenario, él cuenta lo siguiente, *"llegué al internado, cuando llegué al internado, ahí ya vi, como que veía mi futuro, o sea, aquí o la hago o la hago, porque decía yo, si me voy de aquí ya me perdí, entonces, había como que disponerse" [EPB1:11], con el objetivo de vivir una experiencia transformadora porque para mejorar socialmente se tenía que convertir en profesor, desde sus inicios se identificó con el modelo de maestro rural que se promovía en la Normal del Mexe.*

Él cuenta que la experiencia más significativa que tuvo en su formación inicial fue la adhesión que tuvo con los valores que se promovían en la institución, mismos que tenían que ver con la formación de una conciencia de clase, dicho en sus propias palabras, *"[...] ya estando en segundo año de Normal, me empezó a inquietar la organización estudiantil, o sea, me gustó participar en la política estudiantil, , y, este, pus llegué a ser parte del comité estudiantil del Mexe" [EPB1:17], la relación que estableció con los ideales y la afiliación a un grupo de compañeros, le significó el cambio personal que había buscado a lo largo de su trayectoria social.*

Según su testimonio, para el año de 1976 estaría ingresando al servicio docente bajo el otorgamiento de plaza base automática para trabajar en el sistema educativo federalizado en una comunidad rural, él cuenta que como normalista rural tenía que seguir una serie de prescripciones orientadas bajo el principio de la transformación social, tal como refiere en la entrevista, *"y al salir de la Normal me dieron mi plaza de primaria y me fui a trabajar al medio rural, este, me fui a la sierra de Hidalgo allá por Pisa Flores, pues me puse a trabajar como mí Normal me había enseñado, lo que*

era un maestro rural" [EPB1:20], situación que le implicaba tomar un papel importante en la comunidad donde había llegado a laborar y adscribía su labor como docente, no solo al trabajo frente a grupo sino a realizar también actividades de tipo políticas.

De acuerdo con su narrativa, al ingresar al servicio educativo decidió que quería continuar con su proyecto de vida y buscar una mejor oferta laboral, entonces, para lograrlo tenía que estudiar una especialidad, como él refiere en su relato, *"Saliendo yo de la Normal del Mexe, me fui metiendo a la Normal Superior de Tlaxcala, me fui a estudiar a Tlaxcala matemáticas, la Licenciatura en Matemáticas" [EPB1:20],* este nuevo trayecto formativo le permitió adquirir el conocimiento disciplinar de las matemáticas y su didáctica, sin embargo, sus intereses personales impidieron que viviera el proceso de convertirse en un profesional de la enseñanza porque desvió su trayectoria laboral hacia la militancia sindical con el objetivo de obtener horas en la educación secundaria como profesor de matemáticas.

Él comparte que en aquel tiempo las promociones, ascensos o ampliación de jornadas laborales estaban controladas por el sindicato de profesores, por tanto, tuvo que distanciarse de su formación profesional e iniciar una trayectoria política al interior del SNTE, dicho con sus palabras, *"[...]pero hubo muchos años, este, como sindicalista, ¿no?, y, y, un poco crítico, mi postura era crítica pero bueno, ahí andaba yo, ¿no? y por eso logré mis horas de secundaria" [EPB1:23],* pero no solo fue un comisionado más, como él menciona porque pudo convertirse en un representante sindical, lo que implicaba seguir desarrollándose como persona y afiliarse con el partido político del PRI, al respecto comenta que, *"[...]nos metimos en la política municipal de ahí, de donde andábamos, este, eh, participábamos en las actividades del presidente municipal" [EPB1:22],* promover votos electorales en favor del PRI, le significó formar parte de un grupo oligárquico que protegía sus puestos en la dirigencia Sindical por largos periodos.

También, tiene muy presente en su memoria el año en que dejó de manera definitiva su puesto como docente frente a grupo porque al ser parte un grupo de profesores que tenían el poder en aquella región, fue tomado en cuenta para comisionarse de tiempo completo en la oficinas centrales de la Sección XV del SNTE, como él mismo

lo refiere, *"yo salgo en 1985, yo me vengo comisionado directamente al secretaria general del SNTE, como secretario auxiliar, comisionado, bueno pues ahí cobraba" [EPB1:26]*, si bien ocupó un puesto de poca importancia en la estructura piramidal-corporativa del SNTE, pudo darse cuenta de cómo se manipulaban los recursos educativos para conseguir beneficios personales, al respecto comenta que, *"[...]aprendes a ver cómo se ejerce el poder, ¿no?, en forma no tan democrática, por ejemplo, ¿no?, aprendes a ver cómo se maneja, qué te digo, ¡la corrupción!, de algunos dirigentes" [EPB1:26]*, bajo un esquema de concesiones, manipulaciones, prolongación y control de los puestos jerárquicos tanto en la estructura educativa como al interior de dicho Organismo, se fue afiliando a este tipo de prácticas en las que también se vio beneficiado en cuestión laboral.

De acuerdo con su experiencia, pasaría dos años como comisionado en las oficinas centrales de la sección XV, él comenta que las amistades que hizo en la sección sindical fueron la vía para ser tomado en cuenta en un puesto de mediana jerarquía en la educación, al respecto recuerda que, *"[...]el secretario general me propone para irme como subdirector de la Escuela Normal del Mexe, de donde había yo salido, entonces, me fui en el 87 como subdirector administrativo" [EPB1:28]*, con este cambio en su trayectoria laboral, ahora se vería envuelto en tareas de gestión educativa, para las cuales tenía que aprender a desarrollarlas.

Él cuenta que tras un breve paso por la Normal del Mexe y gracias a su afiliación con el grupo de poder del SNTE, recibiría la oportunidad más importante de su carrera docente como él mismo lo comparte, *"entonces, me regresé a la oficinas centrales del SNTE y ahí el secretario general me propuso ser director de la Escuela Normal de Tianguistengo que vivía un problema fuerte igual de, de no asistencia a clases, de descontrol" [EPB1:28]*, bajo la consigna de ejercer el papel de funcionario institucional porque se centraría prioritariamente en la parte burocrática de la dirección escolar, se desplazó a otro contexto para iniciar una nueva etapa de su trayectoria social.

En esta etapa de su vida, el comparte que tras una experiencia exitosa de siete años en el puesto de director escolar decidió que para 1994 regresaría nuevamente a las oficinas centrales de la Sección XV y buscaría otro puesto de jerarquía en la

estructura de la SEPH pero mientras le daban ubicación, optó por estudiar un posgrado, como alude en su relato, "*[...]yo lo que quería es venirme a hacer una maestría en UPNH porque ya habían abierto la primera generación, entonces, empecé a estudiar y no aguanté porque viajaba, entonces, no más hice dos semestres, y me salí*" [EPB1:32], de acuerdo con su narrativa, darle contenido a su formación profesional era una instancia de poca importancia porque para ubicarse en un puesto de jerarquía lo importante era el trabajo político, de manera que no pudo concluir este proyecto de formación profesional por considerarlo irrelevante.

Según testimonio hubo una coyuntura política muy importante porque con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica su grupo de filiación político pudo desplazarse de la dirigencia sindical a las oficinas centrales de la SEP-H, situación que le permitió también colocarse en esta estructura educativa, como él lo refiere, "*[...]yo tengo la experiencia de estar en PRONAP del 95, desde el 95 yo estuve cinco años en PRONAP*" [EPB1:37], con este nuevo cargo, su trayectoria laboral sufría otro desplazamiento porque ahora se dedicaría a la capacitación y actualización de los docentes, bajo esta nueva condición sintió la necesidad de ahora sí terminar sus estudios de posgrado, dicho en su palabras, "*[...] me fui a buscar otra escuela particular que me diera la oportunidad y bueno me fui a la Salle a hacer mi maestría en Enseñanza Superior, allí ya la terminé, no me titulé*" [EPB1:33], estar como coordinador académico del programa de formación continua de los docentes en servicio comenzó a gestar una nueva relación con su profesión porque se sentía con la necesidad de legitimarse para desempeñar dicho cargo con el certificado de sus estudios de maestría, desafortunadamente para él, las cuestiones académicas todavía eran de escasa importancia por lo que por segunda ocasión no pudo consolidar este proceso formativo.

Él comparte que con la serie de cambios educativos vividos en aquel tiempo tuvo una nueva inscripción política porque los integrantes de su grupo sindical se convirtieron en las autoridades educativas del estado de Hidalgo, de manera que los siguientes años de su trayectoria social los pasaría de un puesto a otro como empleado de confianza de la SEP-H, de acuerdo a lo que refiere en la entrevista, "*después de PRONAP, bueno pues la políticas, este, son así, pues me fui al departamento de*

Normales, a estar un tiempo ahí porque pues estaba un amigo ahí como jefe y me invitó" [EPB1:37], esta situación le significó convertirse en un funcionario del estado en donde se veía obligado a trabajar para la instrumentación de las políticas educativas, bajo estas condiciones aseguraba su estancia en las oficinas centrales de la SEP-H.

Él comenta que después de permanecer durante cuatro años en el departamento de Educación Normal, sería comisionado para ejercer un cargo pero esta vez de mayor jerarquía, dicho con sus palabras, "*[...] y de ahí me invitaron a coordinar la Reforma, la Reforma de Educación Secundaria, desde 2004 hasta el 2014, diez años maestro" [EPB1:37]*, por tanto, tendría la responsabilidad, a nivel estatal de implementar una reforma educativa y de promover el enfoque del aprendizaje en prácticas docentes de los profesores de este nivel, en este sentido, se dedicaría a seguir las prescripciones de la SEPH, esto de acuerdo a lo que comparte en la entrevista, "*[...]el maestro observador, el que iba se reunían con los maestros y reorientaban sus prácticas, los especialistas reorientaban el enfoque de Español, el enfoque de las matemáticas, ¿verdad?, eh, se hizo ese acompañamiento" [EPB1:41]*, aplicar lo diseñado por otros y trazar estrategias para su implementación en el estado, lo convertían en un técnico de la enseñanza papel que sigue desempeñando en la actualidad.

Él refiere que una vez que terminó su comisión de coordinar la Reforma Integral de la Educación Básica en el estado de Hidalgo sería comisionado como coordinador académico de la Subsecretaría de Educación Básica para implementar la Reforma Educativa (2013), centrando su tarea en la capacitación para la evaluación docente, al respecto comenta que, "*[...]enseñarle a los maestros cómo hacer su planeación, cómo diseñar una estrategia didáctica, y cómo evaluar con el nuevo enfoque, cómo poner la calificación, es decir, esa parte fina última que es la más importante" [EPB1:42]*, después de catorce años de prescribir las prácticas docentes, ahora este profesor se asume como parte de un grupo selecto de profesores que ayudan a sus compañeros a profesionalizar su práctica docente, puesto laboral que hasta la fecha sigue ejerciendo.

El caso del profesor Benito, ilustra de manera significativa el cambio personal que se vive a través de una relación académica con las matemáticas y con una cultura jerárquica y piramidal, esto como una necesaria etapa de transición para convertirse en un profesional técnico de la enseñanza que promueve el uso correcto del programa de estudios y de los proyectos educativos que se implementan en las escuelas como parte de una política educativa de corte nacional.

2.- Los orígenes sociales como orientación de su trayectoria socio-profesional

En una comunidad rural que se encuentra enclavada en el municipio de San Felipe Orizatlán Hidalgo, perteneciente a la región huasteca caracterizada por tener un gran colorido étnico consecuencia de lo abundante de su población indígena, además, de ser una región mayoritariamente agrícola en la que se cultiva el arroz, el cacao, café, caña de azúcar, frijol, plátano, piña, naranja, etc., es donde nació el profesor Benito en el año de 1954, específicamente en la Labor, una comunidad en su mayoría indígena que se caracteriza por el alto grado de marginación, misma que actualmente tiene 365 habitantes. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 23.29% (16.93% en los hombres y 30.11% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 4.53% (5.27% en hombres y 3.77% en mujeres)⁸.

En la Labor el 81.1% de los adultos habla alguna lengua indígena. En la localidad se encuentran 75 viviendas, de las cuales el 0% disponen de una computadora. Estos datos brindan una idea de las condiciones de vida, del uso de la lengua náhuatl y en cierta medida de los usos y costumbres bajo los que fue criado este profesor, además del analfabetismo de su familia como características principales de su infancia, al respecto de sus orígenes, el profesor Benito comparte la siguiente experiencia:

Pues, este, ¿empezamos ya?, ok, pues va, pues yo me llamo Benito, nací en el municipio Orizatlán Hidalgo, San Felipe Orizatlán Hidalgo, ¿no?, el cinco de agosto de 1954, eh, de repente yo he revisado, esta, esta parte de mi biografía, verdad, que luego se olvida o que, eh, al revisarla te da un referente ¿no?, por qué estás aquí, por qué llegué aquí y pareciera que no, que no tiene

⁸ Consultado en <http://www.nuestro-mexico.com/Hidalgo/San-Felipe-Orizatlan/Areas-de-menos-de-500-habitantes/La-Labor-I/>

importancia, de repente revisar esa parte y luego resulta que si ¿no? En mi caso pus yo, te decía que yo nací en el municipio de San Felipe Orizatlán Hidalgo, en un rancho de un, de un este, de una persona con recursos económicos, eh, altos en aquella época, entonces, este, pues mi familia, mi madre, mi abuela, este... se fueron a vivir a ese rancho, eh, así le llaman allá, ¿verdad?, este, y ahí nací, eh, San Juan cerca de una comunidad indígena que se llama La Labor en español porque en Nahuatl quiere decir tekiltl [EPB1:2].

ÉL comenta que nacer en una comunidad predominantemente indígena, le implicó vivir bajo las condiciones de la pobreza y del subempleo que se da en los lugares donde la gente habla una lengua originaria, además, refiere que tuvo que enfrentar muchos obstáculos para ser la persona que actualmente es. Una de las causas de sus desventajas sociales es la condición étnica de su madre quien además era una persona analfabeta y a pesar de todas las carencias de tipo material, se puede advertir que como familia se plantearon el proyecto de integrar a los hijos a la escolarización, por tanto, sería él quien logró concretar el propósito de mejorar sus condiciones de vida, dicho esto en sus propias palabras:

Yo reflexiono y pienso que en mis primeros años, cuando estuve en la primaria pus no había anexos en aquel tiempo, por ejemplo, no había cancha de futbol, entonces, no aprendí a jugar futbol, los que aprendieron a jugar futbol lo aprendieron a jugar en la calle pero como yo no vivía en el pueblo por decirlo así, yo vivía en un rancho, yo solo y bueno no tenía yo la influencia externa, pues... porque no había televisión en mis tiempo, ¿no?, había radio y yo no recuerdo que en mí hogar hubiera un radio, pus no había con qué comprarlo pero además mi madre no sabía leer, no sabía escribir pus como que el radio no le llamaba la atención, ¿verdad? igual que mi hermana, este mis primas que vivían ahí pus... ¡no!, era muy lejana la idea de tener un aparato receptor, ¿no?, eh, este, eso lo aprendí, lo vi ya cuando estaba en la secundaria [EPB1:5].

En esta parte de la entrevista, él refiere que tuvo un proceso de socialización primaria en el que desde muy niño comprendió que la sociedad o el mundo al que pertenecía estaba en gran parte determinado por los recursos económicos, sociales y de toda índole que los sujetos ostentaran para mejorar o conservar sus condiciones de vida. Al respecto de socialización primaria Berger y Luckman (1980, p. 166) refieren que:

El proceso ontogenético por el cual el individuo llega a considerarse miembro de la sociedad, se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad.

De manera que este profesor sigue teniendo muy presente que desde niño le tocó ubicarse en los estratos más pobres de una sociedad excluyente y selectiva, en tanto, él fue reflexionando en torno a los valores y formas de relacionarse con las personas para ir superando una condición de pobreza, misma que el caracteriza de la siguiente forma, *recuerdo que mi infancia primera fue ahí en ese contexto, entre los animales que criaban en ese lugar, vacunos, caballos, borregos y todo eso... [EPB1:2]*, lo que deja mirar de acuerdo a su narrativa, es la posición de un sujeto frente al mundo que desde muy pequeño lo destinaba al fracaso, sin embargo, su reflexividad así como la configuración de su experiencia biográfico- formativa lo llevaron a superar muchas barreras de tipo social y cultural, este proceso Delory (2009, p. 76) dice que se puede comprender por qué:

Hay un margen de espacios que no se superponen más totalmente, y un espacio individual aparentemente libre, residual; que parece no estar más ocupado socialmente, y que remitiría a una interioridad, a una singularidad, a una irreductibilidad de ser individual. Esa liberación y ese núcleo residual, sobre los cuales se construye nuestra representación moderna de individualidad, responden a nuevas sociedades que precisa, para asegurar la multiplicidad de las funciones que sus miembros deben llenar, que los individuos dispongan de los medios propios de decisión y de acción que interioricen los principios o los motivos de sus conductas, y sometan su existencia y su acción a un proceso de reflexividad.

En este sentido, él refiere que, si bien socialmente se enfrentó ante una serie de adversidades que le impedían mejorar sus condiciones de vida, fue su carácter, sus modos de relacionarse con las personas, así como sus aspiraciones personales por ocupar un lugar de importancia a nivel de lo social, lo que le permitió tener una formación predominantemente académica para formarse como un profesional de la educación. Trama que se presenta a lo largo de su relato.

a) La superación personal como una forma de transmisión de la experiencia familiar

Si bien este profesor narra que en su proceso de socialización primaria se encontró con una serie de condiciones sociales que le delegaban un lugar y una forma de conducirse con las personas, él refiere a lo largo de toda su narrativa que su voluntad como sujeto lo fueron llevando a ocupar varios cargos e ir hacia diferentes destinos, mismos en los que fue haciéndose de una experiencia formativa, al respecto de ésta Delory (2014, p.3) refiere que esta reconoce porque:

La noción de experiencia es aquilatada por lo menos en cuatro sentidos: en primer lugar, porque permite reconocer formas de adquisición del saber y de la competencia distintas de las maneras académica y teórica, y porque valora particularmente la dimensión de la práctica (reconocimiento de lo adquirido por experiencia); en segundo lugar, porque al interior de la relación clínica, más allá de los dispositivos y de las técnicas, la relación del formador y el formado, del cuidador y el enfermo, del trabajador social y el usuario (beneficiario), es una relación “de persona a persona” y, por tanto, de “universo de experiencia” a “universo de experiencia”; en tercer lugar, porque la experiencia es concebida como un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones; y, en cuarto lugar, porque la experiencia, en tanto movimiento de subjetivación de lo vivido, es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia, y participa tanto en la imagen como en el sentimiento de “ser sí mismo”.

Pon tanto, se puede mirar a lo largo de su narrativa que establecer relaciones de formación con sus profesores fue una habilidad que desarrolló por medio de la experiencia, si bien, la imagen de sí mismo y que todavía tiene muy presente es la de un niño que además de sus carencias anteriormente expuestas estaban las de tipo afectivo porque era huérfano de padre, esta condición de permanente desventaja fueron los motivos que según él lo llevaron a hacerse de recursos de orden relacional y académicos para darse la forma de una persona inteligente, al respecto de su condición como hijo comparte lo siguiente:

[...]mi situación económica era muy precaria, era en la pobreza, en la pobreza extrema, pues, no había recursos, sobrevivíamos, porque solo tenía a mi madre que, que finalmente no entendía por qué no tenía papá [EPB1:3].

Envuelto en un clima de permanente pobreza, consecuencia de la situación laboral y social de su madre aunadas a las condiciones del contexto rural que ofrecía pocas

oportunidades de empleo y muy mal pagadas para las mujeres que mantenían un hogar, fueron factores determinantes para su proceso de socialización primaria, que Berteaux (1994, p. 28) explica de la siguiente forma:

Los procesos de socialización se organizan alrededor de transmisiones de todo tipo: modelos de conducta y de actitudes, de valores y prohibiciones, de recursos lingüísticos, perceptivos, cognitivos, escolares, comunicacionales, afectivos y de recursos económicos y patrimoniales. Estas transmisiones son más o menos consientes (algunas pueden ser más completamente involuntarias, es decir, pueden darse de manera inversa a los objetivos conscientemente perseguidos). Son más o menos recibidas y apropiadas para aquellos a quienes están destinados.

El empuje que le mostraba su madre y tras llevar una infancia de carencias y sentirse siempre como un sujeto en falta, las transmisiones y significados que le confirió su familia iban en un sentido contrario a la reproducción porque desde muy corta edad él comenta que se fue trazando un proyecto de vida que quizá tenía que concretarlo a base de grandes esfuerzos, al respecto comparte lo siguiente:

Entonces, este, tuve que trabajar a los doce años, trece, después retomé la primaria, la retomé ya grande, y bueno al terminar la primaria abandoné mi hogar, yo digo abandone entre comillas porque, pus mi madre decía que ya no estudiara y lo que yo quería era estudiar, porque me habían dicho que el que estudiaba le cambiaba la vida [EPB1:6].

Si bien, él comenta que desde muy joven era consciente de que tanto su madre como el medio social en el que se desenvolvía le transferían un significado como trabajador del campo, él refiere que comenzó a relacionar la escolarización con la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, por tanto, había que ir en sentido contrario a lo que su contexto le transmitía, como se ilustra en la entrevista:

Lo que yo quería es, salir adelante, ¿no?, yo creo que esa era mi intención, o sea, yo le entraba a todo porque así me habían dicho, que así tenía que hacerle, echarle ganas en todo y trataba de hacerlo y, entonces, el deporte pus no, no, destaqué vamos, jugué futbol, nunca lo pude jugar, jugué voli bol, igual, deficiente (jajaja) ¿no?, pero bueno, yo intentaba hacer las cosas [EPB1:7].

Esta forma de posicionarse en torno a sus aspiraciones de ser una persona con reconocimiento social, le fueron definiendo un forma de ser frente a la distintas situaciones en las que le tocarían vivir, en donde, según se observa en su narrativa, en cada uno de los escenario en los que pudo participar, siempre los miró como una

oportunidad para mejorar su condición personal, en este sentido él va mostrando su proceso de cambio personal y profesional, Delory (2014, p. 698) refiere que la construcción de la experiencia escolar designa:

El proceso de *biografización* el cual consiste en que no cesamos de relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y de hacer de estas situaciones una experiencia propia; no cesamos de *biografiar* lo que vivimos inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia y, más precisamente, de darle una forma y un sentido en la historia que no paramos de escribir de nuestra vida.

Inscrito en un proyecto personal de cambio y de ir desarrollando recursos de carácter experiencial a lo largo de su trayectoria socio- profesional en el que sobresalen las marcas de la pobreza y las formas de superarla, este profesor va mostrando una serie de desplazamientos y posiciones que fue ocupando para formarse como lo que él considera un profesional de la educación, pero también, sigue teniendo muy presente las marcas de la experiencia, como lo manifiesta:

[...]me tocó conocer otros lugares que jamás me imaginé conocer y yo estaba allá en el rancho, allá donde nací, en una pobreza casi extrema, entonces, cuándo, cuándo iba yo a pensar que iba a recorrer el país [EPB1:6].

La forma bajo la que él se presenta, se caracteriza por la emergencia constante de un aprendizaje permanente y la formación de un docente académico que une los horizontes de lo personal, lo laboral y lo profesional para mostrarse ante los demás como sujeto de la experiencia, categoría que se recorre en los siguientes apartados.

b) El sentido académico de la experiencia escolar: Una forma de superar la barreras sociales

La experiencia escolar que comparte este profesor da cuenta de una educación clasista, selectiva y excluyente porque dada su condición social, sintió que tenía pocas oportunidades para sobresalir, para Apple (2001, p. 48) este tipo de educación es consecuencia de *"una política de conocimiento oficial, una política que lleva consigo el conflicto con respecto a lo que algunos consideran como meras descripciones neutrales del mundo y otros como concepciones de la elite que capacitan para la acción a unos grupos mientras incapacitan a otros"*, en este sentido, él refiere que lo más importante en su proceso de educación básica fue su

relación con el conocimiento y el gusto que desarrolló por las matemáticas, situación que lo fue llevando al éxito académico y a pesar de todos los avatares vividos logró ser un alumno sobresaliente, en la entrevista refiere que su proceso de escolarización se dio bajo las siguientes características:

Ingresé a la primaria casi a los ocho años porque era la época, ¿no?, parecía que se decía que a los ocho años se debería ingresar a la primaria, mi madre me llevó a la escuela muy a fuerzas, me llevó a fuerzas a que fuera a la escuela, no quería ir porque tenía miedo, no sabía qué era eso, ¿verdad?, y finalmente, bueno, llegué a la escuela primaria, mi maestro de primer año, me acuerdo todavía de él Ignacio Ruiz, no me acuerdo del otro apellido y, este, fue el que me enseñó a leer a escribir, en esa escuela que estaba en esa comunidad indígena [EPB1:3].

De acuerdo a su narrativa, sería en el año de 1962 que después de dos años en los que quedó excluido de la educación formal. Ingresaría a la escuela primaria a los ocho años con una edad más grande de lo establecido en la normatividad escolar y dado que en su familia no había personas que hubiesen ido a la escuela, él refiere que se enfrentó a un contexto desconocido que le causó incertidumbre porque tenía la responsabilidad de iniciar el trayecto de la escolarización como proyecto familiar, esta sensación de compromiso y las relaciones pedagógicas con su profesores, según refiere fueron causa de que surgiera un sujeto reflexivo, de acuerdo con Street (2001, p. 5), en algunos lugares los profesores representan "*el manejo de un conjunto de conocimientos legítimos y necesarios para la vida social*", de manera que en este trayecto formativo otorgó gran importancia a la adquisición de conocimiento porque se fue desarrollando como persona, como él mismo lo sugiere:

Yo creo que la escuela secundaria fue la parte más bonita de mi vida, mi adolescencia, esto fue en el 67, no, entré a la secundaria en 1968, y en el 71 terminé la secundaria, una etapa bonita, sufrida igual pus no tenía recursos, traté de disfrutar esa parte, ¿no?, y ahí es donde me empecé a formar porque, hum... pus, porque le empecé a entrar a todo, al deporte, a ser buen alumno, a querer ser un alumno destacado, este, situación que medio lo logré, en aquel tiempo para distinguirse había que estar en la escolta, y, y, y lo logre, logré estar en la escolta [EPB1:4].

En este proceso de formación, él resalta su satisfacción personal por haber figurado en un contexto institucional que era insensible ante las diferencias, de acuerdo con Núñez y Litichever (2015, p. 19) advierten que la política promovida en las secundarias se caracteriza por "*el mito de una sociedad igualitaria y de una escuela*

pública que incorpora a todos por igual presentando un rasgo desigualador, dado que se realiza a partir de una incorporación diferenciada", a pesar de estas condiciones, él refiere que logró hacerse de experiencia formativa y apropiarse de los conocimientos necesarios para desenvolverse en la vida social, tal como refiere en la entrevista :

Académicamente aprendí que todas las asignatura que llevaba eran importantes para, para la vida, ¿verdad?, yo sabía que, este, que al estudiar, al tener conocimientos diversos más o menos me imaginaba que yo iba a progresar, ¿no?, y finalmente yo lo que quería era progresar porque yo ya había trabajado en el campo, en el trabajo rudo, siendo yo un niño le tuve que entrar a la par de los adultos en el trabajo del campo, ¿no?, entonces, al cultivo del tabaco, al cultivo de caña de azúcar, al cultivo del maíz, a limpiar, allá les dicen potreros, ¿no?, hacer los potreros, a sembrar el zacate, todo eso a los doce años yo lo hice, y, y, este, entonces, el trabajo duro y sin una alimentación adecuada pues la verdad es que me pegó, ¿no?, entonces, cuando mi maestro de quinto me decía es que hay que estudiar Benito, hay que ir para delante y me decía tú tienes a familiares que te pueden ayudar pero no era así, era difícil, ¿no?, entonces, con esa idea yo me fui abriendo campo en la secundaria [EPB1:4].

Se puede advertir en su narrativa su productiva relación con la cultura escolar porque promovió su formación social y cultural, de manera que según él, estratégicamente se instaló en la lógica del mérito académico, lo que da cuenta de su disposición a la normatividad escolar, de acuerdo con Garay (2006, p.131) en las instituciones educativas se desarrollan tareas fragmentarias, entre ellas está el rol como aprendiz, movido por la sola motivación de la evaluación y la acreditación, este proceso de certificación lleva implícito interiorizar los ideales educativos de aquella época que promovían la realización personal, un deber hacia los otros y hacía el conjunto social, así como la participación y el compromiso. De acuerdo a su experiencia además de interiorizar estos deberes, él comenta que siempre buscaba una relación con sus profesores de tipo académico, como él mismo lo comparte en la entrevista:

Entonces, me gustaban las matemáticas, me gustaba la física, me gustaba el civismo, la historia y la geografía, ¿no?, miento, la historia, no, lo he dicho en mi experiencia docente, porque yo tuve un maestro desde mi punto de vista, un maestro tradicional para enseñar la historia, entonces, mis calificaciones siempre estuvieron entre nueve y diez en todas las asignaturas menos en historia, mi promedio de la secundaria fue ocho, de primero a tercero y nunca pude más del ocho [EPB1:7].

Él alude que en esta etapa de su trayectoria social, comenzaba a relacionarse con la docencia a través de lo académico y del dominio de disciplinas, de manera que ya comenzaba a identificar las inoportunas intervenciones pedagógicas de sus profesores, en este sentido, hace referencia a que si la relación no estaba centrada en la adquisición de conocimiento se enfrascaba en una serie de conflictos que iban más allá de lo escolar e incluso llegaban a la esfera de lo personal, como según lo recuerda en el relato:

El maestro, muy tradicional, una, eh, eh, la historia la enseñaba en forma narrativa, muy narrativa y anecdótica de repente, ¿no?, y la verdad que era difícil aprenderme para mí tantas fechas, tantos momentos que él me contaba y que finalmente a la hora del examen, pus, era así como complejo repetir información de memoria, y en ese entonces no me gustó la historia pero además había cierta, eh, cómo... cómo lo explico, no había clic entre el maestro y yo, no había buena relación porque, eh, a veces lo llegué a cuestionar, y él era el subdirector de la escuela secundaria, entonces, me traía como decíamos en aquel tiempo, me traía de encargo, y, y, eso sentí yo, ¿verdad?, a lo mejor así lo sentí [EPB1:8].

En esta parte, se puede mirar que este profesor problematiza la configuración de experiencia formativa durante la secundaria, porque refiere que pudo desarrollarse mejor como estudiante si hubiese tenido las condiciones necesarias de formación, en este sentido, Enríquez (2002, p. 153) refiere que para que el formador pueda desempeñar efectivamente su papel necesita establecer un cierto grado de intimidad con sus alumnos, entendida como *"el deseo de conocer a los alumnos en su especificidad, no para influenciarlo sino para tratar de entender sus angustias, sus problemas de identidad, sus incertidumbres respecto de sí mismos"*, de tal forma que, él refiere que si la relación con sus profesores no iba en función de su pretensión de adquirir conocimientos ocasionaba un malestar en sus expectativas, tal como lo muestra a continuación:

También quiero decirte que me resentí con la escuela secundaria, eh, como institución me resentí, aunque eso lo entendí más adelante, ¿no?, porque yo tenía el problema de que solo tenía a mi madre, ama de casa, ¿verdad?, pus que tenía que trabajar para alimentar a mi hermana, a mis primas, ¿no?, y a veces ayudarme a mí y, entonces, cuando la escuela secundaria citaba a los padres de familia, mi madre no podía ir, entonces, acudía yo a reportarme a la reunión de padres y en aquel momento el maestro de historia que era el subdirector me corrió, me decía que yo no tenía nada que hacer ahí y me preguntaba que por qué no tenía yo papá y que por qué mi mamá no podía ir

que tenía la obligación, y ahí yo me preguntaba dos cosas, bueno "por qué me preguntas algo que a mí me duele", ¿no?, y entonces, yo decía, la escuela no debe de hacer eso, la escuela no debe de preguntar esas cosas sino al contrario, apoyar, indagar por qué estás aquí y a qué se debe y mejor orientarlo, sabes que no puedes estar, pero ok. yo te lo consideró, ¿no? [EPB1:10].

Él refiere que durante el trayecto de la educación secundaria, tenía conflictos de orden personal puesto que tenía la angustia de sobresalir porque cargaba con la responsabilidad de ayudar a su familia, sin embargo, la institución donde él estudio no mostraba ninguna responsabilidad por atender su particularidad, en tanto, vivió un proceso constitutivo de experiencia que desde la visión de Dubet y Martucceli (1998, p.13), se caracteriza por la construcción de *"una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no lo poseía a priori. Esta lógica de acción se correspondía con las tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación"*, en este sentido y según su relato, interiorizó los valores del orden institucional, así como la identificación con lo académico como una vía de sobresalir por encima de los demás.

También refiere que ya en su vida profesional tenía muy vigente el apego al orden institucional, así como el sentido de la formación académica por lo que comenzó a especializarse en el dominio de las matemáticas como una vía de desarrollo personal y profesional en donde por fin comenzaba a unir los horizontes de la formación, sin embargo, por el lado de lo laboral se puede advertir que no contaba con las condiciones necesarias pues el ambiente en el que se movía se ponía en el centro otras cosas, tal como lo explica en la entrevista:

Yo decía, saliendo de la Normal Básica vámonos a la Normal Superior porque yo quería llegar a ser maestro de secundaria, aspiraba a ser maestro de secundaria, ese era mi afán, yo siempre decía esto lo tengo que hacer y si, terminé la carrera de matemáticas con muy malas calificaciones porque ya tenía yo el problema de me gustaba el folklore, (jajaja) me gustaba la bohemia, sin embargo, salí, me titulé y antes de terminar mi carrera de matemáticas, yo ya trabajaba en secundarias, yo tenía mi plaza de primaria y ya mis horas de secundaria ¿no? [EPB1:10].

Él comenta que una vez que se había instalado en una zona de bienestar en el orden institucional, comenzó a comprender que tener una formación académica con un riguroso dominio de la disciplina que en turno le tocaría enseñar, parecían no ser tan

necesarios pues según comenta comenzó a trabajar como profesor de matemáticas en una secundaria a pesar de no contar con las competencias profesionales necesarias. Por otro lado, también refiere que estos vacíos profesionales para ejercer la enseñanza se repiten en el nivel de la educación superior, en donde también ejerció la docencia, al respecto comparte lo siguiente:

No, no porque yo sentía que me faltaba, ¿no?, pero pues trataba de hacerlo, ¿no?, trataba de inculcar esa idea de superación y los alumnos se resistían muchísimo, "no, usted dícteme cinco preguntas y si te contesto tres me pones seis y sino más una pues me reprueba" pero a la mera hora no lo aceptaban, yo les decía "para qué esas formas" has un trabajo, ponte a investigar algo. Seis semanas para acreditar un curso de historia o un ciclo escolar, no sé cómo decirlo para mí era un fraude, ¿no?, entonces, los profesores egresados de esas escuelas Normales me refiero a todas las del país con sus excepciones por su puesto, un profesor de Normal Superior con seis cursos de verano, no es un profesor, o sea, no tiene la formación que debiera, ¿no?, o sea, no tiene la formación académica que se necesita para tener, para atender un grupo desde primer año de primaria hasta tercero de secundaria, y, y el tiempo da la razón, ¿no?, porque hoy los que fueron mis alumnos hoy son mis compañeros, ¿verdad?, y son los que están en las escuelas secundarias a donde hemos ido a dar cursos, donde hemos ido a decirles cómo las cosas y te los encuentras que tienen dificultades, entonces, dices un maestro de Normal Superior, así en ese modelo, no, por eso, por eso, para mí por ahí está la, la razón de quienes critican la práctica del maestro [EPB1:37].

Este profesor da cuenta de que a lo largo de una trayectoria biográfico formativa se forman concepciones y posiciones en torno a la docencia, mismas que para él siguen teniendo como eje fundamental la transmisión de conocimientos en donde la figura del docente se reconoce por su dominio de la disciplina que enseña, situación que según él se logra a través de los años y con un tiempo considerable dedicado a la carrera profesional, para Pérez (1990, p. 101) esta concepción de la práctica se asemeja al enfoque enciclopédico que se caracteriza por *"la concepción de la enseñanza como transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, este enfoque propone la formación de profesores como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico"*, en tanto, este profesor es consciente que en la formación profesional de los docentes todavía existe una escasa valoración por la formación didáctica y pedagógica por lo que constantemente es reiterativo en el empobrecimiento de la formación profesional de los docentes de educación básica. Condición profesional que en su experiencia se

puede comprender por el monopolio de las plazas, horas y ascensos que tienen algunas instituciones, como se muestra en el siguiente apartado.

c) Una formación profesional paralizada por el proyecto personal de mejorar laboralmente

El profesor Benito refiere que desde su experiencia escolar desarrolló el gusto por estudiar y acumular una serie de conocimientos que según sus creencias le serían útiles para la vida, de manera que su formación profesional se perfiló hacia una tendencia académica, sin embargo, esta necesidad por asumirse como un especialista de la asignatura de matemáticas fue perdiendo peso debido a la necesidad de mejorar su condición salarial y económica pues desde joven se había planteado el proyecto de mejorar su condición de vida, al respecto de la carrera docente Vaillant (2004, p. 11) ha identificado una serie de problemas para consolidar la formación profesional de los docentes:

- La salida a funciones directiva o administrativas como única posibilidad de progreso.
- La salida de la enseñanza como única posibilidad de aumento salarial.
- La inexistencia de vínculo entre desempeño y el salario individualmente considerado.

Por tanto, su proyecto personal de mejorar económicamente lo distanciaba de la docencia y de un desempeño eficaz en las aulas porque según refiere las posibilidades de mejora se encontraban en otra parte, en relación a esto comparte lo siguiente:

Porque era como un reto que tenía, además allá en la escuela secundaria decían que el que estudiaba matemáticas era inteligente, ¿no?, y yo me creía inteligente, aja, tenía, yo esa mala idea, o sea, un poco yo quería como destacar porque venía yo de un contexto muy pobre, en todos los sentidos, ¿no?, entonces, yo lo que quería era destacar, ser, distinguirme entre los demás, eso lo traía desde la primaria, ¿no?, pero me fue creciendo el ego y por eso llegué, ah, ah, celebrar con alcohol [EPB1:25].

En esta parte de la entrevista hace latente el sentimiento y la necesidad por destacar pero en este caso para ser una figura importante en el ramo educativo tenía que distanciarse de las aulas y buscar otros espacios, por tanto, el conocimiento adquirido de las matemáticas no era reconocido para mejorar laboral y

económicamente, de acuerdo con Honoré (1980, p. 16) los problemas de formación aparecen como *"la expresión de conflictos sobre la concepción de las relaciones entre el trabajo, la persona y la organización social"*, en este sentido, él refiere que el desarrollo profesional no era un prioridad para la organización magisterial de aquellos tiempos, tal y como reseña en la siguiente parte de la entrevista:

Al llegar allá éramos inquietos, jóvenes, este, nos metimos en la política municipal de ahí, de donde andábamos, este, eh, participábamos en las actividades del presidente municipal, yo me hice amigo de todos los presidentes municipales a donde trabajaba, te decía armé equipos de basquetbol en la región, fui dirigente sindical de la delegación sindical, en la primaria, en la secundaria, eh, empecé a buscar la relación con los dirigentes estatales, fui amigo de los secretarios generales de la sección XV, desde 1976, hasta la, bueno, últimamente ya no, hasta, ¡hum!, Sergio Hernández, el maestro Sergio, después de Sergio creo que Moisés, fue Moisés, y ya con Moisés ya no, pero éramos compañeros y amigos, no llevábamos bien, nos saludamos bien, ¿verdad? [EPB1:22].

Se puede mirar que para concretar su proyecto de vida tenía que buscar las relaciones políticas que le dieran las condiciones para avanzar en su carrera profesional, de tal suerte que comprendió que el mecanismo para lograrlo era adscribirse a las prácticas institucionales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en este sentido, Cortina (1989, p. 79) advierte que este organismo *"intervenía en el manejo cotidiano de las escuelas públicas, en la dirección de la política educativa, en las condiciones de empleo, así como en las oportunidades para la formación profesional de los maestros"*, por lo que si quería mejorar su condición laboral y salarial era necesario construir una relación cercana con dicho organismo, misma que se fundaba en lo que él denomina la fiesta:

Pero, además, a mí me gustaba estudiar a pesar de que ahí andaba yo, en el floklore y eso, pues, leía periódicos, leía revistas, compraba libros y todo, ¿no? y me fui a hacer una maestría, más o menos en el 86-87 inicié la maestría, la organicé, la impulsé y al final terminaron los compañeros y yo no terminé... Y no me preocupó mucho porque yo tenía más actividad en el sindicato que acá en lo académico, entonces, al terminar esa gestión, el secretario general me propone para irme como subdirector de la Escuela Normal del Mexe, de donde había yo salido, entonces, me fui en el 87 como subdirector administrativo, el Mexe ya con muchos problemas estudiantiles, políticos, ya convulsionado el Mexe, una institución con muchas cuestiones, una institución muy diferente a la que yo conocí, y bueno estuvimos un año ahí en el Mexe [EPB1:28].

Entonces, se comenzó a gestar un fenómeno de abandono hacia la enseñanza y surgió un proyecto de vida centrado en desarrollar experiencia política para ir progresando en el escalafón interno del SNTE, de acuerdo con Órnelas (2008, p. 60) el trabajo de los dirigentes sindicales se caracterizaría por *"adquirir el conocimiento de los mecanismo de poder y desarrollar habilidades para argüir en favor de su causa"*, de manera que cuando logró figurar en este organismo, se vería beneficiado con un puesto laboral como directivo de una escuela Normal, en este sentido, había logrado un progreso en su carrera pero ahora en el campo de lo administrativo, experiencia que se singulariza en la siguiente parte de su relato:

Yo trabajé todos los días, así, era director y bueno, pus con estiras y aflojas porque pus no a todos les gustó que yo llegara, pero finalmente me fui metiendo, metiendo, ¿no?, y este, fuimos cambiando la imagen de la escuela, fomentando el deporte, hacer gestión, bueno todo lo que podíamos y queríamos hacer porque Tianguistengo es un pueblo muy bonito [EPB1:29].

Según su narrativa y sin experiencia profesional alguna para dirigir una Normal, pues refiere que tenía ya varios años comisionado en el SNTE, carecía de los elementos necesarios para realizar una labor profesional en torno a la dirección escolar, tarea que consiste en articular las dimensiones técnicas, administrativas y pedagógicas, según Díaz (2004, p. 13) cuando se carecen de estos elementos, el trabajo de dirección se centra casi exclusivamente a la parte burocrática que consta de *"acciones que refieren el planeamiento de actividades, instrumentación, gestión y control de los servicios"*, estas prácticas le fueron definiendo un perfil administrativo como directivo en el que se asumía como jefe de la organización. Una vez que terminó el cargo de director en la Normal, refiere que quiso continuar con su desarrollo profesional, dicho en sus propias palabras:

Y bueno, eso hizo que pasaran lo años y este a los siete años yo dije ya hasta aquí muchas gracias, yo ya me cansé, ya la regué ya me quiero ir, y bueno yo lo que quería es venirme a hacer una maestría en UPN porque ya habían abierto la primera generación, entonces, empecé a estudiar y no aguanté porque viajaba, entonces, no más hice dos semestres, y me salí [EPB1:33].

En esta parte de su trayectoria se puede mirar que ya contaba con una condición laboral estable, así como por el lado personal renacía otra vez el sentimiento de seguir con su formación académica, sin embargo y por causas de las que no da luces en la entrevista no pudo concluir por segunda ocasión este trayecto formativo.

Al paso de los años refiere que nuevamente volvió a intentar cursar un posgrado, experiencia que comparte de la siguiente forma:

Pero de ahí me fui a buscar otra escuela particular que me diera la oportunidad y bueno me fui a la Salle a hacer mi maestría en Enseñanza Superior, allí ya la terminé, no me titulé [EPB1:33].

Es en esta parte de su narrativa, lo que deja al descubierto es la experiencia del cambio personal porque de acuerdo a la información que proporciona en su entrevista, ahora si contaba con las condiciones laborales y personales para poner énfasis en su formación profesional porque refiere que tomó distancia con respecto al sindicato de profesores y se enfocó en promover las políticas de profesionalización docente, para Torres y Serrano (2007, p. 13) con ellas se promovía *"la reestructuración del trabajo docente, mediante el modelo que imponía una figura profesional diferente, mismo que los convertía en mediadores al servicio de situaciones de aprendizaje"*, en este sentido, él refiere que comenzó a visualizar otros elementos de carácter profesional además del dominio disciplinar de los contenidos. Fue en esta etapa de su vida cuando paso del activismo sindical a ocupar puestos como jefe en la estructura de la SEPH, al respecto comparte una reseña de esta experiencia:

Después de PRONAP, bueno pues las políticas, este, son así, pues me fui al departamento de Normales, a estar un tiempo ahí porque pues estaba un amigo ahí como jefe y me invitó y fui, verdad, con algunas dificultades las normales vamos a decir entre comillas, y de ahí me invitaron a coordinar la Reforma, la Reforma de Educación Secundaria, desde 2004 hasta el 2014, diez años maestro [EPB1:33].

El refiere que tras una experiencia de diez años coordinando una Reforma educativa también transitaba de un sentido académico de la docencia a la construcción de un significado como técnico de la enseñanza porque trabajaba desde la parte oficial, en la que según él se mira a los docentes como instrumentadores de propuestas curriculares y de enseñanza, en este sentido, la preocupación como promotor de la Reforma educativa era la orientación de la práctica, según Castañeda (2005, p. 94) en los procesos de cambio se tiene que puntualizar en *"el uso de métodos y recursos para la transmisión de contenidos"*, entonces, ahora su tarea consistía en el dominio

y desarrollo del currículum por competencias, experiencia comparte de la siguiente manera:

Por supuesto, el equipo técnico responsable de la reforma que es el que encabezaba, iba a las escuelas a observar a los maestros, ya con guías con instrumentos elaborados, guías de observación, encuestas, cuestionarios, grupos focales, todo eso se hacía y se entrevistaba a alumnos, a padres de familia, maestros, directores, supervisores, todos, y toda esa información se procesaba y se enviaba a México, entonces, en ese proceso el maestro observador, el que iba, ya fuera de horario del horario de clases se reunían con los maestros y reorientaban sus prácticas, los especialistas reorientaban el enfoque de Español, el enfoque de las matemáticas, ¿verdad?, eh, se hizo ese acompañamiento, a lo mejor no como se hubiese querido porque también los grupos técnicos hay simulación en los grupos técnicos, no todos hacen la tarea, ¿sí?, y bueno, yo sentí que los acompañamientos fueron buenos pero aun así, les faltó, eh, eh, más cercanía faltó la tutoría de cara a cara, esa parte nos faltó, aunque después recorriamos el estado dando cursos, sobre cómo trabajar la historia, cómo trabajar la geografía, si, si volvimos a retroalimentar y la tecnología y la danza, etc., los enfoques, todo volvíamos [EPB1:42].

Por tanto, el sentido técnico de la enseñanza que construyó a lo largo de su experiencia en el que se entiende que fue a causa de no haber contado la oportunidad de desarrollar de manera personal la docencia y ahora en su papel como promotor de las políticas de formación de docentes tiene mucho sentido la dinámica de inscribirlos en trayectorias de formación homogéneas, según Navia (2005, p. 74) éstas *"se han caracterizado por promover modelos pedagógicos altamente preescriptivos y heteroformativos"* cuya finalidad él refiere que es la de orientar las prácticas docentes de acuerdo a las prescripciones de los especialistas. Actualmente ya está pensando en el retiro y argumenta que concreto su proyecto de formación profesional, dicho en sus propias palabras:

No me voy satisfecho, falta mucho por hacer pero tranquilo en el sentido de haber aportado lo que pude a la educación de mi estado y este lo digo no en el afán de ser soberbio, si no, este, tenemos la fortuna, los equipos de conocer a mucha gente, ¿no?, en mi caso de conocer a mucha gente de secundaria, inclusive de primaria, de preescolar que nos conocen y que en el saludo que te dan, y que en el lugar que te encuentran es un poco reconocer, que ahí estás y que has hecho algo, y en ese sentido a lo mejor como que hemos cumplido con esta parte que nos toca, ¿no?, pero hemos cumplido y así me voy, me voy con la idea de que hice todo lo que pude, verdad, puse todo lo mejor de mí hacía la educación, verdad, y me voy yo no sé si satisfecho, a lo mejor emocionalmente si, satisfecho, hice lo que pude, hice propuestas,

trabajé y claro faltaron muchas cosas que hacer pero tampoco así como abandonado, ¿no?, algo hicimos, con esa idea me voy [EPB1:48].

Con 42 años en el servicio educativo es como este profesor deja su cargo como mando de la SEP-H en donde alude al sentimiento de haber concretado un proyecto personal y familiar por mejorar sus condiciones de vida y figurar entre sus compañeros docentes, en este sentido, la configuración de su experiencia formativa da cuenta de la conciliación entre su condición laboral, sus aspiraciones personales y una formación profesional con un enfoque técnico, que de acuerdo con Pérez (1992, p. 402) esta perspectiva se caracteriza por la prescripción de recetas de intervención que aplicados rigurosamente produce los resultados esperados, este autor reconoce tres componentes en el conocimiento profesional:

- Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que éste se desarrolla.
- Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos del diagnóstico y solución de problemas (la didáctica).
- Componente de competencias y actitudes que se relacionan con su intervención o actuación al servicio del cliente.

En este sentido, al final de su ciclo como profesor en servicio, logró cambiar sus creencias en torno a la docencia y enriquecer su sentido académico con la didáctica de la enseñanza para mejorar los procesos escolares. En el siguiente apartado se muestran las condiciones en que este profesor vivió su formación inicial, así como en servicio.

3.- La tarea de convertirse en profesor: un trayecto recurrentemente postergado

Para el año de 1972, el profesor Benito estaría ingresando a la carrera docente. En aquel tiempo las escuelas Normales habían pasado por la reforma de 1972 en el que la formación de docentes se vio afectada por un nuevo plan de estudios en el que se comenzó a configurar un nuevo rol profesional para atender las tareas educativas en el aula e inscribir la función del docente a un marco institucional, en este sentido, su formación inicial se guía bajo el modelo de la tecnología educativa, mismo que Serrano (2007, p. 243) caracteriza de la siguiente manera:

Los programas de formación docente, lo deben preparar para cumplir con la función técnica, didáctica y orientadora, "la primera corresponde a los conocimientos que el docente necesita para el ejercicio de su labor, la segunda a las habilidades y la tercera a las actitudes". Perspectiva que liga al docente al perfil deseado y valora su trabajo en cuanto al cumplimiento del logro de los objetivos, la actuación del docente será la de incidir sobre la intensificación de la organización de la enseñanza, con el objeto de facilitar el logro de aprendizajes con una racionalización del tiempo requerido para alcanzar dichos objetivos.

Esta propuesta fue un parte aguas en la formación de los profesores porque comenzó a prescribir el papel de la enseñanza y a establecer los perfiles profesionales, de acuerdo con su experiencia, él da cuenta de los conocimientos que adquirió para ejercer la docencia como se muestra en el siguiente apartado.

a) La transmisión de la docencia como protesta social: un encuentro entre sus aspiraciones personales y la tradición del Normalismo Rural

Este profesor comparte que dada su condición económica contó con una oportunidad para seguir saliendo adelante y mejorar sus condiciones de vida, ésta fue la de estudiar en una escuela Normal Rural, al respecto comparte lo siguiente:

El único camino que tenía yo, es irme a una escuela Normal rural, era el único camino, ¿no?, yo quería ser ingeniero, yo quería ser abogado, yo quería ser otra cosa, ¿no?, pero no, no tenía las posibilidades, entonces, el único camino era la escuela Normal Rural como internado porque me decían que ahí daban alimentación, ¿verdad?, y todo, y entonces, fui a la escuela Normal rural "Luis Villarreal" del Mexe Hidalgo a presentar examen, me vine a presentar examen y en 1972 comencé a estudiar la Normal Básica, a mí ya me tocó la carrera de cuatro años, o sea, una generación anterior a la mía era de tres y luego ya nos tocó de cuatro por los planes y programas de estudio de ese tiempo, ¿no?, y bueno, pus afortunadamente me quedé a través de un examen [EPB1:11].

Él refiere que dadas las características de su condición socio-económico se matriculó en una escuela Normal en la cual se formaban profesores rurales, este momento de su trayectoria social le representó un encuentro en lo personal y lo institucional porque era consciente de que para salir adelante necesitaba de la certificación que entregaba esta escuela, situación por la cual comenzó a vivir un cambio personal, configuración que comparte en la siguiente parte de la entrevista:

Cuando llegué al internado, ahí ya vi, como que veía mi futuro, o sea, aquí o la hago o la hago, porque decía yo, si me voy de aquí ya me perdí, entonces, había como que disponerse, ¿no?, ahora el contexto distinto al de donde yo venía, ¿no?, acá era frío y allá era calor, entonces, pus a sufrir esa parte y, y, y, a eso me refiero cuando digo, si de aquí me voy ya no la hice, entonces, me tengo que aguantar a como dé lugar, ¿no?, y bueno me fui incrustando poco a poco a la vida de Normalista... y, o sea, lo primero es que te tienes que mentalizar de que vas a ser maestro, yo me mentalicé en ese sentido, para ser profesor y si no sabía ser profesor aquí me van a enseñar a serlo [EPB1:12].

En esta parte, él confirma que comenzaba un proceso de conversión en su persona porque otorgaba un valor subjetivo al ejercicio de la docencia, de acuerdo con Vite (2014, p. 4), para los jóvenes que estudiaron en el Mexe *"este trayecto formativo constituye un proceso de formación identitaria, en el que la cultura de referencia de los sujetos, se rearma a la luz de la cultura institucional. Al mismo tiempo la cultura e identidad institucional se ve influida por las aportaciones que de manera consciente, pero fundamentalmente inconsciente, realizaban los sujetos en esta institución"*, por lo tanto, emergía la figura del maestro rural y la interexperiencia entre las pautas del ser docente y sus aspiraciones personales de convertirse en profesor, esta dinámica de vivir su formación inicial a la docencia empató muy bien con su sentido académico de la escuela como se puede mirar en esta parte de su narrativa:

El ambiente escolar me pegó, el adaptarse a una vida diferente, y este, era complejo adaptarse, eh, porque eran jornadas muy, muy fuertes, difíciles, de cinco de la mañana a nueve de la noche, entonces, había un sometimiento académico muy fuerte para nosotros y, entonces, eran desvelos, era dormir poco, era cumplir con muchas tareas, entonces, eso hacía que no, no aguantaras el ritmo, ¿no?, llevabas entre once y trece materias, era duro porque teníamos que ir a agricultura, a tecnologías, a artes, a coro, a deportes, o sea, esos había que agregarlos, ¿no?. En cuanto a los talleres que teníamos la verdad ninguno me gustaba y me resistía yo a ir a los talleres porque yo sentía que perdíamos tiempo haciendo una ventana ahí en herrería, o ir a sembrar la tierra en el taller de agricultura, además en esta materia había que ir a preparar el campo, sembrarlo, regarlo, todo eso ... primero no era mi ambiente, yo no conocía ese ambiente. [EPB1:15].

Se puede mirar que había un cambio muy importante en su vida porque ahora estaría comprometido en la organización de un internado, según Vite (2010b, p. 4) esta condición *"implica una estancia permanente en las instalaciones de la institución, es decir, se convierten en un espacio en el que los sujetos juegan, duermen y trabajan"*, de tal manera que comenzó cambiar sus hábitos adquiridos

hasta antes de este trayecto y como consecuencia refiere que comenzó a interiorizar un rol como docente en formación, dicho en sus propias palabras :

También, íbamos a industrias rurales, tampoco me gustaba eso, pero, pus era parte de la escuela, después, ya estando en segundo año de Normal, este, me empezó a inquietar la organización estudiantil, y me metí a los rollos estudiantiles, me gustó participar en la política estudiantil, me empecé a meter fuerte en la política estudiantil, y, este, pus llegué a ser parte del comité estudiantil del Mexe, eh, armamos grupos, para mí la discusión en esos grupos era , muy, muy interesante porque ahí estudiábamos marxismo y leninismo, o sea, nos empezamos a meter a estudiar, este, estas teorías a nuestra manera de entenderlas [EPB1:17].

Según refiere, su proceso de formación como docente rural lo colocaba ante la posibilidad de convertirse en un agente social, en consecuencia su ideal de salir adelante y progresar, se articulaba con las orientaciones de la educación socialista que se promovía en la institución del Mexe, según Romano (2010, p. 94), éstas se caracterizaban por un *"ideal regulatorio que implica no sólo un mandato acerca de lo que el docente debe ser, sino que producía finalmente lo que los docentes eran a través del efecto performativo del discurso"*, por tanto, el compromiso de ejercer la docencia como una posibilidad de transformación social para que otras personas pudieran salir adelante, lo animó a participar en la política estudiantil como lo comparte en su narrativa:

Era yo inquieto, me iba a las escuelas Normales rurales, empecé a recorrer las Normales rurales del país, eh, me comisionaban a varios lugares, ¿no?, yo me fui a Tlaxcala, a la escuela Normal de Panotla, a Puebla, al Estado de México, a Ayotzinapa, pus tuve una comisión como especial, eh, ahí me tocó la época en que Lucio Cabañas estaba en la guerrilla y, este, en ese tiempo, puss, no mide uno el peligro, en una comisión que te digo a Ayotzinapa, este, yo me preste para ir y fui a llevar el recado y me regresé, solo y así teníamos como misiones, en ese sentido, ¿verdad?, me fui a Hexelchacán Campeche, me fui a Mactumaczá Chiapas, este, me fui Tiripetio Michoacán, me fui a Aguilera Durango, la que no visité fue el Quinto Sonora no llegue ir allá, no me tocó, ¿verdad?, pero esa parte la recorrí Aguas Calientes, este, Cañada Honda Aguascalientes, fui a San Marcos Zacatecas y bueno tuve muchas relaciones con buenas amigas, novias, ¿verdad? que tuve en las Normales, pero nuca supere mi timidez, me costaba mucho trabajo acercarme, ¿no?, esa situación de timidez, pues, de mi manera de ser, como yo digo que como producto de mi infancia, ¿no?, que me pegó mucho, tuve problemas muy fuertes de tipo emocional, ¿no?, si, o sea, mis problemas eran emocionales más no las entendía, después, entendí, que, que eran problemas emocionales [EPB1:18].

De acuerdo con su experiencia, sería este fenómeno relacional con la institución y con la política estudiantil un proceso que reforzaba un sentido político de la docencia, Abdala (2010, p. 179), refiere que este espacio deja huellas en la subjetividad y en la configuración profesional conformadas por *"la constitución de una identidad docente inscrita en relaciones de poder que son producidas históricamente, dando cuenta de un origen, de una historia a través de la cual somos lo que somos en el presente y en la que se puede imaginar un futuro"*, en consecuencia, comenzó a surgir un significado de la docencia animado por la tradición normalista del Mexe misma que orientaba su labor profesional hacia la protesta social de acuerdo con Padilla (2009, p. 4) refiere que ésta se guía bajo la declaración de que *"la escuela podía crear una nueva sociedad"*, sin embargo, reseña que este trayecto formativo le dejaba un sabor agrídulce en lo personal porque no se sentía una persona realizada.

A pesar del compromiso por convertirse en profesor, él refiere que no pudo vincular su formación profesional con su historia personal quizá por sus preocupaciones en torno a superar su condición social, así como sus ganas de contagiar a otros. Una vez que egresó de la escuela Normal él sabía que tenía que trabajar con la comunidad y organizar distintas actividades, sin embargo, aún no contaba con una formación profesional para mejorar los aprendizajes como refieren en la entrevista:

Y al salir de la Normal me fui a trabajar al medio rural, yo sabía lo que tenía que hacer, eso fue en 1975, cuando egresé de la Normal y me dieron mi plaza de primaria, este, me fui a la sierra de Hidalgo allá por Pisa Flores, allá arriba, eh, pues me puse a trabajar como me decía mí, como mí Normal me había enseñado, lo que era un maestro rural, ¿no?, pero además de esta parte de la dirigencia estudiantil, mi participación como dirigente estudiantil pues me obligaba a hacer cosas que yo había pregonado, que yo había dicho o estaba convencido de que había que hacerlo, me quería comer el mundo a pedazos, entonces, llegué a la comunidad a hacer movimientos y ah, ah, sacrificarme entre comillas, trabajar en la mañana, en la tarde y en la noche con los adultos, ¿no?, jugar básquet bol en las tardes con la comunidad, y, ahí me metí a hacer fiestas escolares, era mi inquietud, ¿no?, mi juventud también, nada más que ahí empecé a tener un problema muy fuerte, este, me empezó a gustar el alcohol, y ahí, inicié una carrera de alcoholismo [EPB1:21].

Este profesor refiere que la etapa de su inserción a la docencia o, lo que algunos autores llaman etapa de iniciación, ocurrió en condiciones muy parecidas a lo que Vaillant y Marcelo (2011, p. 93) describe como el modelo de "nadar o hundirse" que se caracteriza porque *"al docente principiante se le otorga la responsabilidad de*

insertarse después de su formación. Alcanzaría el título profesional y la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar la inserción o socializar al docente en el medio laboral", de manera que las únicas orientaciones que tenía para configurar su experiencia profesional eran las orientaciones ideológicas de su Normal y su periodo de prácticas profesionales las cuales tenían como principal característica la repetición de prácticas docentes. Al respecto de su proceso de convertirse en profesor, comparte los siguientes recuerdos:

O sea, teníamos un compromiso social y en esa parte yo era de los que encabezaban cierta parte, no fui presidente municipal porque me gustaba más el folklore, aunque yo participé mucho con los candidatos, todos eran mis amigos y yo les coordinaba sus campañas, era el orador de los candidatos, de los presidentes, diputados, de todos, andaba yo en ese rollo, eh... Me gustaba agarrar el micrófono, verdad y hablar y decir y siempre innovar, ¿no?, es que esto es así, es así, trataba de innovar, ¿no?, pero como en todos lados hay, hay, este, formar distintas de ver las cosas, en los pueblos siempre hay un cacique, un político que, que impone, ¿verdad?, y de repente ya no vas coincidiendo con él, y pues eso hizo que yo no coincidiera y pues tuviera que salir de esa región, ya de ahí me vine a Pachuca [EPB1:21].

En relación a lo que menciona este profesor se puede entender que en sus primeros años de servicio no alcanzó a comprender la complejidad que implica la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y por tanto, no se permitió vivir la experiencia de convertirse en profesor, de acuerdo con Bullough (2011, p. 103) el proceso de *"convertirse en profesor impone una tarea educativa excepcionalmente difícil, cuestión a menudo olvidada por aquellos que pretenden alcanzar una profesionalidad de alto nivel. El desarrollo profesional parece estar asociado a la tendencia a ver a los alumnos en términos multifacéticos, a razonar psicológicamente y a responder con eficacia a los alumnos"*, es decir, hacerse responsable de su aprendizaje y conocerlos en su particularidad, en cambio, refiere que se preocupó más por dar peso a reproducir las prácticas educativas que predominaban en las instituciones educativas, apartado que se muestra a continuación.

b) Una formación profesional erosionada por la transmisión de la docencia como la reproducción de prácticas docentes

En este apartado lo que se muestra son las condiciones en que este profesor se formó como docente de primaria y la configuración de su experiencia formativa durante el periodo de prácticas profesionales así como de los recursos de carácter experiencial que adquirió para desenvolverse una vez que saliera de la escuela Normal, en este sentido, al compartir su experiencia lo que deja ver es la falta de articulación entre las escuelas de prácticas, sus asesores y los docentes responsables de los grupos como se muestra a continuación:

O sea, lo primero es que te tienes que mentalizar de que vas a ser maestro y en la currícula, como materia decíamos en ese entonces, la técnica de la enseñanza y eso te daba idea de que teníamos que saber enseñar, ¿no?, desde que llevaba esa asignatura, técnica de la enseñanza, también llevábamos didáctica, didáctica general, historia de la educación, o sea, como que estas materias que, que te van diciendo cuál va a ser tu formación, ¿no?, pues este es el primer contacto que tengo en la escuela Normal, o sea, a ponerme a estudiar como tal de forma teórica todas las asignaturas [EPB1:18].

Lo que se puede advertir en esta parte de la entrevista es la división que hace de su formación como docente, es decir, él manifiesta que la enseñanza se compone por el estudio teórico de la práctica docente y por otro lado, algunas asignaturas refieren al desarrollo de la práctica, por tanto, hace alusión a que en este trayecto adquirió una formación técnica de la enseñanza en donde lo más importante era adquirir modos estandarizados de intervención, para Serrano (2007b, p. 239) la década de 1970 es considerada como la escena de la Tecnología Educativa en cuanto a la formación de docentes se refiere porque:

Manifestaba una tendencia en profesionalizar el ejercicio del docente a través de que el profesor tuviera un dominio de los conocimientos necesarios para el ejercicio de su labor, también necesitaba de habilidades para manejar el programa de estudios y cumplir con los objetivos manifestados en dicho documento, situación que lo llevaba a planificar por tiempos sus clases, además, necesitaba asumir nuevas actitudes como un profesional que realiza una práctica educativa apegada al contexto.

Entonces, en su rol como docente debía de utilizar diferentes procedimientos, métodos y técnicas en el proceso educativo para obtener productos o resultados educativos de manera eficaz y repetible, en este sentido, se vio inscrito en la tradición eficientista, que ponía en el centro de la práctica docente el saber enseñar,

estas orientaciones se materializaban en su planificación como según lo comparte en su relato:

Sí, si nos enseñaron a planear, teníamos que llevar un plan de clase con todos los datos que tiene la escuela, eh, los datos que debe de tener la escuela como institución, oficiales, o sea, en un formato, entonces, usábamos un formato todavía parecido al que se usa ahora, ¿no?, bueno, en ese formato y atendiendo al programa, pus ahí poníamos los contenidos que íbamos a desarrollar, y es que íbamos y diseñábamos una estrategia, ahora le llamamos diseñar, pero vamos a suponer que poníamos las actividades, cómo íbamos a empezar, cómo íbamos a desarrollar y cómo íbamos a terminar el desarrollo del tema aunque no le poníamos inicio, desarrollo y cierre, eso es reciente, ahí poníamos actividades del uno al diez, del uno al doce, según el número de actividades que fuéramos a realizar, ¿no?, en aquel tiempo usábamos el programa 72' de la tecnología educativa, eh, trabajo por objetivos, ¿verdad?, el método de la taxonomía de Bloom, que nos enseñaron a planear a través de la nomenclatura que tiene, y así, hacíamos nuestro material que consistía esencialmente en hacer láminas, porque nos obligaban a hacer nuestro material, dado que esa era la calificación que me iban a poner en técnicas de la enseñanza y didáctica, en organización escolar, o sea, eran varias materias que nos calificaban [EPB1:12].

El profesor refiere que en esta lógica de control que vivió en la Normal respecto a su formación inicial lo fueron sumiendo en una dinámica de conducción política de la educación que privilegiaba una visión instrumental a través de la organización de un currículum como proyecto educativo, según Davini (2001, p. 36), en este momento histórico, la tarea de los docentes en servicio era *"bajarlo a la práctica de manera simplificada, alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos"*, de tal manera, que su proceso formativo estuvo en la lógica de las adquisiciones porque tenía que apropiarse de los planes y programas para convertirse en ejecutor de la enseñanza, sin embargo, en este proceso todavía tiene muy presente que la teoría perdía sentido para su formación cuando se encontraba en periodo de prácticas profesionales porque no contaba con un acompañamiento que le permitiera reflexionar en torno de lo que observaba, condición que se muestra en la siguiente parte de la entrevista:

Y en el periodo de prácticas en el que los compañeros de cuarto grado o de tercer año se hacían responsables de un grupo en las escuelas, los de primero íbamos a observar a los compañeros que ya practicaban, en cierta asignatura, como español, matemáticas que era lo primero, ¿no?, ir a ver qué hacían porque en la asignatura de técnicas de la enseñanza y didáctica general te daban los elementos teóricos para observar, y bueno, no había esa

orientación o esa guía de un instrumento que te permitiera observar cierta parte de la práctica docente, tu veías y bueno, yo creo que eran los primeros acercamientos, ¿no?, que debíamos de tener hacia la práctica docente, eso es lo que hacíamos en primer año. En segundo, ya nos tocaba trabajar cómo se enseñaba a leer y escribir, cómo enseñar matemáticas, pero más que nada, cómo enseñar a leer y escribir, entonces, el método onomatopéyico que se usaba, bueno veíamos varios métodos y de repente llegabas a la escuela y veías que usaban el método silábico, ¿verdad?, y bueno decías así me enseñaron a mí como le están enseñando a estos niños, así aprendí y bueno había como coincidencia ahí [EPB1:14].

Él refiere que los primeros acercamientos con la práctica docente carecían de una estrategia bien definida que permitiera poner atención a algunos elementos específicos de la misma como bien pudiera haber sido el manejo didáctico de la enseñanza de la lecto-escritura, de acuerdo con Espinoza, López y González (2012, p. 18) quienes argumentan que la didáctica:

Forma parte de la pedagogía, ya que contempla el estudio de los métodos de enseñanza, así como de los recursos que un docente puede aplicar para estimular un aprendizaje de acuerdo con las etapas del desarrollo del estudiante, Una clasificación adecuada como análisis de las estrategias didácticas desde la práctica educativa en el aula es la que las estudia en función de la organización de los contenidos, de su exposición, de las actividades y orientación del alumnado y de la evaluación. Las técnicas didácticas también deben adaptarse a las circunstancias específicas de cada centro, así como a las características de cada profesor y a la realidad socioeducativa de la escuela.

Por tanto, él refiere que el aprendizaje que vivió para enseñar a leer a y escribir se dio bajo condiciones poco profesionales porque se usaban métodos de enseñanza de la escuela tradicional, que se basaban en la repetición y memorización, olvidándose de tomar en cuenta al alumno, su etapa de desarrollo cognitivo y de sus circunstancias socio-educativa, de manera, que lo que aprendió en este trayecto era repetir las prácticas docentes de otros compañeros. Por otro lado, también comparte las relaciones establecidas con sus asesores y los docentes titulares como se muestra a continuación:

Generalmente cuando íbamos y nos quedábamos en la comunidad, entonces, el maestro de técnicas de la enseñanza nos iba a visitar y nos revisaba los planes, aja, eh, de cómo habíamos desarrollado porque previamente a la semana de prácticas íbamos a recoger los contenidos, nos daban y planeábamos en la Normal, entonces, llegábamos a la escuela a dar nuestras clases, el maestro iba a revisar cómo iban nuestros avances, y este, bueno, si

nosotros teníamos alguna duda pus se la preguntábamos al maestro, y, y de esa manera él nos orientaba, nos retroalimentaba y bueno generalmente la visita del maestro de técnica de la enseñanza era una vez a la semana, entonces, pues se puede decir que no teníamos una retroalimentación, a veces, el maestro titular nos decía alguna observación y nos recomendaba y así, realiza esto, trabaja de esta manera, nos orientaban en parte vamos a decirlo, entonces, pues como que le hacíamos caso al maestro titular, además, había como ese respeto al maestro titular porque qué tal si la regabas, ¿no?, que tal si te equivocabas o no hacías las cosas bien, entonces, había esa, esa, distancia de maestro titular y practicante ¿verdad? pero a la vez cierta interacción en la medida en que se podía [EPB1:15].

Se puede comprender que él da cuenta de que en este proceso de formación los asesores tenían intervenciones profesionales muy pobres que solo se limitaban a observar que los instrumentos como la planificación estuvieran elaborados técnicamente y que por el lado de los profesores frente a grupo se legitimaran las prácticas docentes construidas socialmente, en este sentido, él refiere que haber entablado algunas relaciones de formación con estos sujetos hubiera sido de mucha ayuda para que en esta etapa se consolidara lo que Davini (2015, p. 15) describe como un *"campo de aplicación de conocimientos, métodos y transmisión de disciplinas con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas"*, para proporcionarle situaciones de aprendizaje y apoyarlo en su desarrollo profesional, sin embargo, se conformó con seguir las instrucciones de sus profesores.

Una vez que egresó de la escuela Normal, él refiere que se matriculó para estudiar la especialidad en la enseñanza de las matemáticas en la Normal Superior de Tlaxcala en donde refiere que también vivió un proceso similar en relación al desarrollo de su práctica docente, como se muestra a continuación:

1978 comencé a trabajar en secundarias dando clases de matemáticas, eh, reproducía yo las estrategias didácticas que la Normal Superior me daba, eh, entiendo que yo ejercía una práctica tradicional, ¿verdad?, pus era así como que yo era el que enseñaba, ¿no?, eh, algunas variantes buscaba, yo siempre compraba muchos libros y, le buscaba, leía, trataba de hacer algo más atractivas mis clases, ¿verdad?, y este, siempre las busqué y, y, bueno en muchas ocasiones siempre me llegaron a decir que yo era buen profesor de matemáticas, y, este, me la creí y entonces, celebraba (con las manos hace gestos de que tomaba alcohol), sí, este cuando me decían es que usted es un chingón en matemáticas profe, ah, pus sirvan la otra botella maestros, ¿verdad?, o sea, el ego me creció [EPB1:23].

Él comenta que ya estando en el campo de la práctica docente se enfrentó ante uno de los problemas de formación profesional más recurrentes que tienen que ver con la adopción de la personalidad de sus formadores o lo que Ferry (1987, p. 57) refiere como la adquisición de "una formación de formadores", cual describe de la siguiente manera:

De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los formados. Estos se ven condenados a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y las instituciones de formación. Los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos.

Por lo que se puede advertir que también en su formación como especialista de las matemáticas predominó la dinámica de reproducir las prácticas pedagógicas legitimadas institucionalmente, las cuales para la época que según describe tenían que ver con un sentido académico de la enseñanza, así como el uso de la repetición y la memoria como estrategia para aprender. Por otro lado, también refiere que con el paso de los años logró hacerse de otros recursos para dar sus clases de matemáticas como se muestra en la siguiente parte de su narrativa:

Después, en 1980 fui maestro de la Prepa del pueblo donde trabajaba, luego me fui a trabajar a mejoramiento profesional a Tamazunchale, San Luis Potosí, entonces, trabajé en la primaria, en la secundaria, en la prepa y en la Normal, ¡aah!, y a parte trabajaba en la Normal, en una escuela Normal Particular. Profesionalmente, hay una diferencia muy grande entre esa relación que se da con los alumnos, las edades son un factor, bueno primero las edades, si, este, en la secundaria el control de adolescentes es básico, sin embargo, yo siempre procuré tener ese buen control de los adolescentes pero no, no en forma autoritaria, jalando a los chavos haciéndolos trabajar los, y, y, bueno a la prepa me fui a dar clases de matemáticas y, y, ahí pus era otra situación, ahí era, era esa relación con los jóvenes ya de 18, 20 años que no es tan sencilla, eh, y bueno tratando de ser maestro ¿verdad?, para que de esa manera yo controlara al grupo, y bueno, no exento de muchos errores por supuesto, en el manejo de grupo, en la amenaza que haces como maestro de matemáticas, amenazabas y cuidado porque fácil reprobabas a un alumno, ¿no?, a veces caía uno en esas prácticas, ¿no?, yo procuré no hacerlo, eh, a veces repiensas de repente, ¿no?, pero, no, no fue raro [EPB1:23].

Él refiere que uno de los elementos que más valoraba en el desarrollo de sus clases de matemáticas era la gestión de la disciplina o mejor dicho en palabras de Postic

(1978, p. 183) quien refiere que el docente puede asumir una variedad papeles en el acto educativo, sin embargo, refiere que todo profesor presenta una tendencia a asumir con mayor frecuencia un rol, en este caso, este profesor juzgaba el papel del *"guardián de la disciplina caracterizado por actuar de acuerdo con reglas, tradición y autoridad, y creer en la virtud del castigo"* como uno de los más importante porque se complementaba con su sentido académico de las matemáticas por ser él quien portaba el conocimiento a enseñar, entonces, el orden para poder transmitir la disciplina era un elemento sustancial en esta dinámica.

En general se puede advertir que en su formación docente predominan elementos de carácter experiencial entre los que destacan la planificación de la clase como elemento de organización y control de la práctica docente, así como un isomorfismo por adoptar la formación de sus formadores y la característica de ser un guardián de la disciplina por conceder gran importancia al orden para impartir sus clases. En el siguiente apartado se muestra su salida de la enseñanza.

c) Una mejora laboral y salarial fuera de las aulas como principal problema del desarrollo profesional

Cuando el profesor Benito fue delegado sindical de la zona escolar donde prestaba sus servicios, fue consciente de que a través de esta vía podía seguir mejorando laboralmente, en consecuencia, él refiere que sus intereses personales lo llevaron a construir una trayectoria en la política sindical con el propósito de ganarse el reconocimiento del gremio y ascender de puesto de trabajo, según Arnaut (2003, p. 13) la colocación al interior del SNTE garantizaba la *"mejora de su posicionamiento en el antiguo escalafón y en los escalafones paralelos de la SEP"*, situación que según los testimonios de este profesor no solo mejoró esta posición sino que conquistó un lugar en el comité ejecutivo de la sección XV del SNTE en donde aprendió cómo se maneja los asuntos relacionados con el servicio educativo, al respecto comparte las siguientes experiencias:

Yo salgo en 1985, yo me vengo comisionado directamente a la secretaria general del SNTE, como secretario auxiliar, comisionado, bueno pues ahí cobraba. Híjole, que no aprendí, que no se aprende, ¿no?, ya viéndola desde hoy por su puesto, eh, tomando distancia de esa parte, eh, aprendes a ver cómo se ejerce el poder, ¿no?, en forma no tan democrática, por ejemplo,

¿no?, aprendes a ver cómo se maneja, qué te digo la corrupción, de algunos dirigentes, yo coincido que hay dirigentes que permiten cosas pero, no, no exageran, no se escapan de esas prácticas porque son parte del Estado, entonces, también están incrustados en la misma dinámica, ¿no?, de ejercer el poder, entonces, es muy difícil escapar a esas prácticas, ¿no?, entonces, de repente se convierte uno en servidor de ellos, ¿no?, y yo era secretario auxiliar del secretario general pero ese nombre se lo pusieron, la verdad es que yo era el que abría la puerta y cerraba la puerta del secretario general, ¿no?, pero eso me hacía tener cierta amistad con él. ¿verdad?, entonces, yo tenía una buena relación con él y con todos los secretarios, entonces, ahí aprendí mucho de eso, ¿no? [EPB1:26].

Según argumenta que estar en la sección XV del SNTE le representó un aprendizaje biográfico importante porque para poder mejorar laboralmente tenía que comprender cómo la corrupción era un problema sistémico de aquellos tiempos en donde para avanzar en la carrera docente había que formar parte de ella y asumirse como subordinado e interiorizar una cultura del caciquismo sindical que de acuerdo con Guevara (2016, p. 38) se caracterizaba por *"el manejo a discreción y sin rendir cuentas a nadie, tanto del dinero de las cuotas sindicales como de las transferencias monetarias multimillonarias que periódicamente hacía el gobierno federal al Sindicato, de tal manera que los intereses privados de los caciques y sus círculos cercanos privaban sobre el interés de los representados"*, entonces, bajo esta lógica de prácticas institucionales y de otras que no menciona, se fue formando como dirigente sindical cuya dinámica de trabajo ponía en el centro el beneficio de un círculo cercano de profesores, en este sentido, él comparte que comenzó a dar prioridad a sus intereses personales, como se muestra a continuación:

Entonces, yo lo que pretendía en ese momento era llegar a ocupar un lugar ahí, pero a la vez tampoco me inquietaba mucho, como que, me llamaba mucho ser secretario de alguna cartera, de alguna secretaria de ahí pero no entendía todavía como se manejaba esa parte, eh, ahí me ganó la parte del folklore, entonces, pero además había que tener una buena relación con, mucha gente para lograr ser secretario, ¿no?, secretario de alguna cartera, no, no secretario general, yo tenía claro quiénes eran los secretarios generales que ahora lo entiendo que no era tan difícil, entonces, mejor me fui en el 87 como subdirector administrativo al Mexe [EPB1:28].

En esta parte se puede advertir que tras ser parte de una gestión sindical cuyos intereses promovían el clientelismo que de acuerdo con Loyo (2001, p. 72) *"este tipo de relaciones se caracteriza porque otorga privilegios a cambio de apoyos y que se caracteriza por valorar la lealtad por encima de la calidad profesional"*, de esta

manera, él refiere que comenzó a subir de puestos laborales con solo demostrar su lealtad y apoyo al SNTE, no importando que no tuviera la formación profesional, ni experiencia en la gestión escolar para desenvolverse en este nuevo cargo. También refiere que en la etapa de su comisión como subdirector se estaría preocupando por implantar el control en institución, experiencia que comparte a continuación:

O sea, yo como subdirector mi preocupación era hacer que los alumnos fueran a clases porque no iban, entonces, ese era parte de su enojo, y lo logramos en un 70% y, entonces, los muchachos me decían, "es que usted ha logrado lo que muchos no hicieron", y les decía, "pues es que no hay otro camino, yo pienso que hay que estudiar, para después incursionarnos en la sociedad, buscar un cambio en la sociedad pero hay que estudiar", y bueno, desgraciadamente había muchas prácticas negativas, ahí de muchos intereses, ¿verdad?, que te ponían trampas, sino te encontraban qué, entonces, te ponían trampas, y es lo que me pasó a mí, yo me confié y me pusieron una trampa, me acusaron de ciertas cosas que al final de cuentas a mí no me afectaron porque, porque era yo inocente en ese sentido, no, no me afectó, yo estaba claro de lo que había hecho, no me preocupaban esas cosas, porque dijeran lo que dijeran yo sabía lo que había hecho, pero además eran conocidos míos, estudiantes compañeros, estudiantes de la misma Normal, que ya estaban ahí como maestros y eso, entonces, considero que mi paso por el Mexe fue desapercibido de alguna manera, poco, poco desarrollo profesional, por la situación que vivía la Normal y bueno me salí de ahí o no me salí me sacaron (jajajaja) [EPB1:30].

Él refiere que esta nueva experiencia laboral, le representaba también una nueva forma de mirarse como docente porque ahora se estaría configurando en un funcionario institucional, que de acuerdo con Berger y Luckmann (2001, p. 99) en esta lógica de trabajo se tienen instrucciones precisas de asumir el *"rol de autoridad guiado bajo el mandato de representar el orden institucional"* y así para promover la cultura burocrática y el control escolar, también refiere que aunque no pudo desarrollar la función de la gestión de manera profesional, si adquirió cierta experiencia para futuros cargos tal y como lo describe en la siguiente parte de su narrativa:

Entonces, me regresé a la oficinas centrales del SNTE y ahí el secretario general me propuso ser director de la Escuela Normal de Tianguistengo que vivía un problema fuerte igual de, de no asistencia a clases, de descontrol, de alcoholismo, de no sé si parte de drogadicción pero en aquel tiempo era leve, ¿no?, más bien era alcoholismo, poco estudio y esas cosas, entonces, me fui primero a poner orden y hacerlos que entren a clases y a poner horarios, tiempos, este a abrir bibliotecas, [EPB1:31].

En este sentido, él da cuenta que su experiencia con respecto a la dirección se fue gestando bajo los principios del trabajo administrativo, que de acuerdo con la UNESCO (2005, p. 6) éste se caracteriza por la *"subordinación, división del trabajo, implantación de tareas jerárquicamente estructuradas, la promoción de reglamentos y normas"*, en este sentido, se puede advertir que este trayecto interiorizó la figura del funcionario institucional porque estableció rutinas, prever resultados y así garantizar el control normativo.

En la siguiente parte de la configuración de su experiencia biográfico formativa se analiza un cambio sustancial en la forma de posicionarse como agente educativo porque en su narrativa se puede mirar que hubo un momento en que dejó de ser una persona servil a los líderes sindicales y se posicionó como jefe de la SEPH, a partir de esta incidencia la forma de relacionarse con la profesión docente adquiriría un sentido más profesional.

4.- La tarea docente envuelta en dos caminos diferentes: la repetición del discurso político y el desarrollo de la experiencia profesional al interior de las aulas

Lo que se expone en este apartado es la experiencia que configura este profesor con respecto a la instrumentación de las políticas educativas, en donde se advierte que hay un cambio significativo en torno a su forma de entender la docencia porque da cuenta de un posicionamiento académico en su práctica docente como profesor de primaria y de matemáticas a otro centrado en la eficacia social que de acuerdo con Listón y Zeichner (1993, p. 39) se caracteriza por *"la fe en la capacidad de estudio científico de la enseñanza para sentar las bases para elaborar el currículum de la formación del profesorado"*, en este sentido, él como parte de la SEPH y encargado de promover la Reforma educativa de 2004 denominada por competencias, se dedicó a conceder gran importancia a los especialistas que elaboraban el currículum, a diseñar cursos para los profesores y a promover la investigación para analizar la tarea docente y fomentar ciertas prácticas en las aulas.

a) La figura de la autoridad educativa bajo el sello del control administrativo

De acuerdo con la narrativa de este profesor quien refiere que una vez que se le otorgó el cargo de director en una escuela Normal gracias a su lealtad al SNTE comenzaría a vivir un cambio personal muy importante porque las relaciones sociales construidas bajo el amparo de ser la autoridad en la Normal lo llevaron a conocer la burocracia de la SEPH y en consecuencia ir trazando la ruta para llegar a trabajar ahí como último destino de su trayectoria socio-profesional. En relación a su puesto directivo comparte la siguiente experiencia:

Entonces, como la cultura de aquellos tiempos era la sugerencia del jefe, la sugerencia del secretario general era como una orden, entonces, me dijo, "te vas la Normal", pus me voy, para mí era una orden y bueno vi la oportunidad de crecer igual ahí, ¿no?, y me fui, yo puse como condición que un año iba a procurar pus hacer lo que yo pudiera para corregir algunas cosas, y me fui a tomar las cosas con, puss, a tomar las cosas con mucho entusiasmo, ¿no?, con temores pero también con entusiasmo y bueno, finalmente duré siete años como director, hicimos un trabajo, te puedo decir que ahí si académico más claro, a lo mejor no sino en lo correcto pero, si más claro en lo que queríamos [EPB1:31].

Él refiere que debido a la falta de una formación profesional para dirigir una escuela Normal y en el momento en que recibió la oportunidad para tomar este cargo se encontraba haciendo una labor como sindicalista, bajo esta experiencia, tomó como estrategia asumir un estilo burocrático para desempeñar este trabajo, de acuerdo con Ball (1994, p. 112) éste se caracteriza por *"separar la ejecución y la decisión de políticas, mismas que organizan las prácticas educativas y sus discursos, teniendo como efectos la estandarización reglamentaria, el control externo y formal, el desacople estructural, el desprecio de la cooperación, el bloqueo de la innovación y la visión trivial sobre el funcionamiento real del sistema educativo"*, entonces, bajo la consigna de imponer el orden y el control en aquella institución se puede mirar que configuró el estilo administrativo de la dirección que se puede mirar en la siguiente experiencia:

Teníamos fallas como, como para llevar a la práctica como los programas lo planteaban, ¿no?, esos enfoques, pero porque los maestros que estaban ahí eran maestros que no habían estudiado, tenían una licenciatura ya muy vieja, este, les faltaban elementos teórico- metodológicos para entrarle a los programas del Plan 84 que se necesitaba meterse a profundidad, ¿no?, y, bueno, me fui primero a poner orden y hacerlos que entren a clases y a poner horarios, tiempos, este a abrir bibliotecas, ¿no?, a arreglar las canchas, a arreglar Jardines, buscar soluciones en las actividades donde no teníamos

maestros como danza, música, teatro y esas cosas, y a meter a los profes, "oye le sabes algo de esto", -no pues sí-, éntrale y de esa manera empezamos a revivir la escuela, físicamente a transformarla, eh, irnos a las escuelas primarias y dirigirnos con los niños de la región con mayor responsabilidad, más control, un trabajo de siete de la mañana a once de la noche, todos los días [EPB1:31].

En este sentido, se puede mirar que él promovió, uno de los rituales que caracterizaban a las escuelas Normales el cual consistía en transmitir una cierta obligación moral que toda institución educativa tiene con la sociedad, para Mercado (2005, p. 55) este modelo es una construcción social que *"legitimaba relaciones de fuerza, poder y cierta distribución de derechos y obligaciones entre sus miembros, reclama de ellos obligación extrínseca incuestionable, de modo que no se pone en duda lo que se hace; para maestros y estudiantes cumplir con ella implica consolidar formas precisas para operar con ciertos niveles de eficacia en el sistema escolar en el que se participe"*, de acuerdo a su relato, se promovían relaciones sociales basadas en el respeto y en el cumplimiento de las obligaciones profesionales y estudiantiles que le dieron como resultado una dinámica institucional distinta a lo que se venía haciendo y que comenzaba a encaminar la institución hacia la calidad educativa que de acuerdo con González (2000, p. 55) ésta consiste en *"hacer bien el trabajo desde el principio, responder a las necesidades de los usuarios, administrar óptimamente, actuar con coherencia, reducir costes inútiles, ser más eficaz, eficiente y productivo"*.

Otra de las experiencias que tiene muy presente es su paso por otra Normal pero ahora como docente, en donde también promovía el cumplimiento a la norma y a las obligaciones que se tienen por ser parte de una institución de educación superior, dicho en sus propias palabras:

Después de todo eso yo trabajaba en la Normal Superior aquí, más o menos como en 1992 empecé a trabajar en la Normal Superior todos los sábados, casi duré diez años y mi práctica educativa en la Normal contrastaba con las prácticas docentes de ahí y, entonces, yo tenía dificultades con los alumnos, entiendo que no era el único por supuesto, también había buenos maestros ahí pero yo siempre mis formas de prácticas eran distintas, más exigentes, diferentes a la muy tradicional, no me gustaba regalar calificaciones, entonces, yo exigía y eso hacía que me confrontara con los chavos, con los maestros también [EPB1:35].

Según la experiencia de este profesor, a estas alturas de su vida comenzaba a manifestar un pensamiento educativo propio que lo distinguía de las prácticas institucionales, para Hargreaves (1996, p. 190) éstas se caracterizan por *“las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general”*, si bien se puede entender que compartía esta cultura como miembro de la Normal, según refiere su posicionamiento al interior de las aulas, comenzaba a darle un sello personal caracterizado por las relaciones académicas y la transmisión del conocimiento.

Uno de los momentos importantes en su trayectoria social según da cuenta es el período en el que logra posicionarse en la SEPH, en donde se comenzó a mirarse a sí mismo como una autoridad educativa, al respecto comparte los siguientes recuerdos:

Todos los cursos, yo tengo la experiencia de estar en PRONAP del 95, desde el 95 yo estuve cinco años o no me acuerdo cuantos años en PRONAP como coordinador académico y diseñamos decenas de cursos con los enfoques que nos pedía México y todo eso, ¿no?, ahí aprendimos a diseñar y a meternos a estudiar y a sacar los libros de desarrollo curricular para aprender, ¿no?, y colegiar, o sea, en un equipo que colegiaba, yo siempre en los equipos que encabecé todos los metí al colegiado, una práctica muy difícil [EPB1:38].

En este periodo que comenta, se puede mirar que ahora transitaba hacia la dinámica de instrumentar de las políticas del Estado porque ahora promovía las prescripciones de la práctica docente emitidas por la parte oficial, situación que marcaba una ruptura en el desarrollo de su práctica porque si bien iba dando un estilo personal a su forma de enseñar, ahora se colocaría en una posición distinta, la de promover el cambio en el rol del profesor pero desde el escritorio, en esta nueva forma de actuación docente se tiene que recordar que el país pasaba por una de las transformaciones más importantes en materia educativa de los últimos tiempos puesto que se venía promoviendo el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica que trabaja *“en cuatro ámbitos: la descentralización de la educación básica y normal, la elevación de la calidad educativa que considera principalmente la renovación de los planes, programas y libros de texto, el magisterio y la participación de la sociedad en la escuelas”* (Latapí, 2004, p. 233), en este sentido, él tenía que promover la

renovación los métodos pedagógicos y la actuación del profesor al interior de las aulas para promover la calidad educativa, de manera que él refiere que se comenzó a gestar un cambio personal en su forma de mirar la docencia como según comparte en la entrevista:

O sea, me refiero a armar grupos de análisis, de discusión, de propuestas, de desarrollo curricular, de diseño, ¿no?, es decir, todo ese análisis que tenemos que hacer para hacer un curso, ¿no?, el papel del coordinador, cómo debe ser el coordinador, cómo debe coordinar, a dónde debe poner atención, cómo es un buen coordinador, o sea, una actividad nada sencilla, entonces, todo eso, este, lo aprendimos en PRONAP y a todos los cursos que nos llevaron [EPB1:38].

Según alude en su narrativa, integrarse al Programa Nacional de Actualización Permanente como parte de la política de la enseñanza que fomentaba el nuevo modelo de formación para los profesores, le permitió comprender las políticas de profesionalización docente, para Torres y Serrano (2007, p. 13) con ellas se promovía *"la reestructuración del trabajo docente, mediante el modelo que imponía una figura profesional diferente, mismo que los convertía en mediadores al servicio de situaciones de aprendizaje"*, ambiente que lo hacía moverse del sentido académico de la docencia y promover ahora con mucha inspiración la renovación de las prácticas docentes y relacionarse de manera comprometida con el modelo de educación continua, sin embargo, olvidó como se desarrolla la experiencia formativa de los docentes en las aulas lo que ocasionaba que se colocara en la contraparte de sus compañeros maestros, dicho en sus propias palabras:

Si tú vas a una escuela secundaria y, con mucha pena te das cuenta que no pueden diseñar una estrategia didáctica, no la hacen, este, es triste, eh, es triste ver como los maestros tienen esa dificultad, tienen esa dificultad para, para la planeación, el maestro no quiere planear pero no tanto porque no quiera es porque no tiene los elementos, cuando se dé cuenta el maestro de que la planeación es un ejercicio interesante y que le ayuda mucho en su práctica docente y que no va a tener dificultades ahí, este, entonces las cosas cambiarán [EPB1:37].

En esta parte se puede mirar que ya como funcionario de la SEPH comenzaba a mirar una falta de recursos profesionales para instituir la nueva política de la enseñanza que según Valle (2000, p. 12) esto se caracteriza por *"el reconocimiento de la experiencia adquirida, la reflexión, el trabajo colectivo, la aplicación de*

conocimientos y la búsqueda de solución a problemas concretos como medios para propiciar la innovación, enriquecimiento y mejoramiento de la práctica docente”, de manera que ahora se concentraría en el diseño de dispositivos favorecieran procesos de innovación en la actuación profesional de sus compañeros de educación básica, que es el apartado que se muestra a continuación.

b) La implementación de la reforma educativa por competencias: el conocimiento práctico un agente no invitado

En este apartado se muestra un cambio de posicionamiento por parte del profesor Benito, quien según comenta en su trayectoria socio- profesional había construido un estilo personal de la docencia pero una vez que se consolidó como jefe de la SEPH, ahora su actuación profesional se estaría movilizand para asumir la imagen del profesor - funcionario, de acuerdo con Torres (2007, p. 111) esta figura se caracteriza por *"someterse a los intereses de quien le puede pagar mejor salario, ser funcionario equivale a no tener la libertad de ejercer su trabajo y se obliga a acomodarse a los intereses e ideologías de quien paga sus servicios"*, por tanto, comenzaba a imponer una visión oficialista de la docencia que lo hacía verse como crítico de sus compañeros docentes dedicados al trabajo de aula como él mismo señala en su narrativa:

Después de PRONAP, bueno pues las políticas, este, son así, pues me fui a coordinar la Reforma, la Reforma de Educación Secundaria, desde 2004 hasta el 2014, diez años maestro. Desde el 2000 con el cambio de gobierno, ya ves que Fox propone una reforma educativa, entonces, aunque propuso una reforma educativa integral, después, le quitaron la "I", nada más se quedó como Reforma Educativa, y este, y nos fuimos a cambiar Planes y Programas, se cambió, se hizo una Reforma Curricular, ¿no?, porque en la parte laboral no se tocó, la parte administrativa muy poco, entonces, se enfocó mucho en la parte curricular y, y lo interesante de la reforma fue que se consultó al magisterio, esto de consultar al magisterio se convierte de repente en un mito, ¿no?, "no ya estaba todo hecho", sin embargo aquí hubo claros ejercicios de, de participación del magisterio, entonces, en nuestro caso en Hidalgo con un equipo de 25 gentes hicimos esa consulta y fuimos desarrollando y construyendo los programas de primer año, hasta tercer año durante cuatro o cinco años, ¿verdad?, a partir de ahí ir y venir a las escuelas, ir y venir a las escuelas, observar, dar informes, mandar informes a México, ¿no?, entonces, se fue construyendo el currículum, la verdad es que se fue construyendo un currículum distinto, diferente, este, al que teníamos por supuesto, una propuesta avanzada, yo me atrevo a decir que el currículum que tenemos

actualmente el currículum 2011 es uno de los mejores currículos que hemos tenido en la historia de este país, eh, mismo que no se reconoce ahora por el cambio nuevamente de, de partido en el poder [EPB1:39].

En esta parte de su experiencia comenzaba a mostrar un desarrollo profesional porque si bien ya comprendía los fundamentos de la propuestas constructivista que trabajó en su estancia en el PRONAP ahora le tocaría estudiar de manera académica la nueva propuesta curricular basada en el enfoque por competencias, de acuerdo con Sacristán (2008, p. 75) esta propuesta curricular representaba *"la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no sólo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente"*, en este sentido, él refiere que el docente comenzó a ser reconocido como el agente fundamental del cambio educativo por lo que, a partir de esta política educativa los docentes estarían en un constante cuestionamiento público con respecto a sus prácticas, en este sentido, él refiere que, el trabajo con los profesores fue constante con la intención de modificar sus prácticas docentes, al respecto, comparte la siguiente experiencia:

O sea, el cambio más importante es la formación por competencias que ha sido cuestionado y discutible el asunto pero finalmente el enfoque por competencias, es este, pues viene a cambiar el panorama, este en la educación con una forma de abordar la enseñanza, el aprendizaje más en lo constructivo, ¿no?, más en las teorías actuales, de, de constructivismo, del cognocitivismo y todas esas corrientes que se combinan para ir haciendo una propuesta más dinámica menos tradicional, ¿no?, entonces metimos a los maestros con tantos cientos de cursos para ir revisando todas estas teorías pero a la luz de la práctica e ir construyendo ahí el currículum, procesos muy claros de construcción, especialistas con pensamiento liberal totalmente, eh, formados en escuela pública en la UNAM, en otras escuelas de alto prestigio que se incrustaron ahí y que hicieron buen trabajo, entonces, ahí fue un aprendizaje increíble porque ahí están los testigos, los testimonios, miles de testimonios de los maestros de grupo porque te decían, cómo, cuándo y porque sí y porque no, el trabajo de los enfoques, de los programas, ¿no?, el diseño didáctico, las formas de evaluar, todo eso desgraciadamente pareciera que se perdió, ¿no? [EPB1:39].

En esta parte de su itinerario biográfico se puede apreciar que en su papel como político de la educación se logró apropiarse de manera sustantiva de los planteamientos de esta Reforma Educativa, él refiere que en este papel se enfrentó a la difícil tarea de lograr una transmisión adecuada de estos principios pedagógicos a los docentes en servicio, por tanto, la estrategia a seguir fue implementar un amplio

programa de capacitación que involucrara un considerable número de personas, al respecto comparte los siguientes recuerdos:

Por supuesto, el equipo técnico responsable de la reforma que es el que encabezaba iba a las escuelas a observar a los maestros, ya con guías con instrumentos elaborados, guías de observación, encuestas, cuestionarios, grupos focales, todo eso se hacía y se entrevistaba a alumnos, a padres de familia, maestros, directores, supervisores, todos, y toda esa información se procesaba y se enviaba a México, entonces, en ese proceso el maestro observador, el que iba, ya fuera de horario del horario de clases se reunían con los maestros y reorientaban sus prácticas, los especialistas reorientaban el enfoque de Español, el enfoque de las matemáticas, ¿verdad?, eh, se hizo ese acompañamiento, a lo mejor no como se hubiese querido porque también los grupos técnicos hay simulación en los grupos técnicos, no todos hacen la tarea, ¿sí?, y bueno, yo sentí que los acompañamientos fueron buenos pero aun así, les faltó, eh, eh, más cercanía, faltó la tutoría de cara a cara, esa parte nos faltó, aunque después recorriamos el estado dando cursos, sobre cómo trabajar la historia, cómo trabajar la geografía, si, si volvimos a retroalimentar y la tecnología y la danza, etc., los enfoques, todo volvíamos [EPB1:39].

En este posicionamiento que asume el profesor Benito con respecto a los cambios pedagógicos que proponía esta Reforma Educativa había una tendencia a desvanecer la perspectiva del docente como profesional porque consideraba que su tarea era aplicar aquello que otros elaboraban, en este sentido el conocimiento práctico de los docentes era un agente no invitado a la fiesta del cambio educativo, de acuerdo con Feldman (2004, p. 67) quien al respecto habla del conocimiento práctico de los maestros argumentando que este:

(...) combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales. En él se conjugan desde esquemas prácticos de acción, hasta principios sostenidos proposicionalmente, que no solo se han visto conformados a través de la experiencia personal como alumno, sino también con el aporte de la formación académica y la impronta de las tendencias pedagógicas de actualidad. Construcciones que con diferente nivel de elaboración consiente, generalidad y organización permiten dar sentido, significar y orientar la acción del profesor en la práctica.

En este sentido, se observan dos posiciones diferentes en los procesos de cambio educativo en donde los docentes frente a grupo sostienen una práctica pedagógica construida a lo largo de una trayectoria biográfico-formativa y la imposición de directrices que se proponen a través de proyectos políticos y los cambios que requiere el sistema educativo para su mejor funcionamiento. Bajo la visión de

promover una reforma desde arriba este profesor argumenta que la poca disposición de los maestros para concretar los cambios como se muestra a continuación:

La misma cultura del maestro, las prácticas docentes tradicionales subsumen a las nuevas, ¿no?, la Reforma es reformada por el maestro y la hace a su práctica tradicional, la entiende teóricamente pero luego la mete a su práctica, la convierte, por eso digo que la reforma es reformada por el maestro como mediador de la práctica docente, entonces, ahí hay un complejo muy grande, muy, muy difícil esa parte, ¿no?, esa parte, de, de aterrizar, de implementar la reforma, o sea, la edad de los maestros tiene mucho que ver, no, no todavía no se da el cambio el generacional y las nuevas generaciones tienen perfiles no muy adecuados, perfiles hechos al vapor, este, que no, que desgraciadamente no, no asumen la propuesta como tal [EPB1:40].

Él refiere que a pesar de los grandes esfuerzos que se hicieron por socializar la reforma por competencias este profesor reflexionar en torno a un problema central del cambio educativo, el rechazo por parte de los profesores hacia esta reforma, de acuerdo con Díaz Barriga (2000, p. 18) quien argumenta que los profesores no logran compenetrarse con los fundamentos de las reformas debido a algunos problemas, entre los que destacan:

Se ha registrado que el maestro dentro de la institución escolar desarrolla su labor con más énfasis en lo administrativo y social que en lo técnico-pedagógico. Esta tendencia, más acentuada en el área rural que en la urbana-marginal. El hecho de tener deficientes condiciones materiales e infraestructura, de trabajar con más de un grado, con un número amplio de alumnos, influyen para que el maestro tenga que dedicarse a superar estas deficiencias y los problemas que deviene de ellas. Las asignaciones diferenciadas entre trabajo rural y urbano no significan un incentivo para cubrir las necesidades de los maestros, así como las dificultades en la capacitación sistemática y ligada a sus necesidades y experiencias, han repercutido en los proyectos de vida de los sujetos, la profesión de maestro va perdiendo interés.

De tal manera que según se puede observar en la experiencia de este profesor, en los procesos de reforma se llegan a obviar algunas situaciones que impiden que el cambio educativo se logre a través de la renovación de las prácticas docentes entre ellas destacan la anulación del conocimiento práctico de los profesores, las condiciones institucionales en las que desarrolla su trabajo y el énfasis en la cuestión administrativa como parte sustancial de la práctica docente. En el siguiente apartado se muestra el contexto de la Reforma Educativa 2013 en el que el trato a los maestros se endurece y se les coloca como empleados.

c) El desarrollo profesional como la repetición del discurso oficial en la Reforma Educativa 2013

En este apartado se muestra la instrumentación de la Reforma Educativa (2013) en donde nuevamente se coloca en el centro la profesionalización docente como garante de un servicio educativo de calidad, en este sentido, este profesor da cuenta de su experiencia en relación a las estrategias implementadas para mejorar las prácticas docentes desde una postura externa al aula, situación que lo coloca en una postura de permanente cuestionamiento de las prácticas docentes desarrolladas al interior del aula, al respecto comparte las siguientes reflexiones:

Sin embargo recientemente me decía una de las maestras que trabajó mucho y me dijo, "la reforma que hicimos, se acabó", porque fue, este, como aplastada por la nueva propuesta de la evaluación del magisterio, ¿no?, quedó como Tenochtitlan, abajo, (jajaja), entonces, este, son, son las políticas educativas, ¿no?, lo que pasa, nosotros tratamos de retroalimentar, dar el seguimiento, trayendo grandes intelectuales a conferencias, trajimos a Perrenaud, trajimos a Antúnez, trajimos a, este, a Tobón varias veces, eh, trajimos a mucha gente, Etelvina Sandoval, trajimos a todos los autores de la Reforma, ¿verdad?, eh, a grandes intelectuales, trajimos a algunos investigadores de Estados Unidos, en fin, este hicimos eventos de alto rango, pero se perdieron [EPB1:42].

Desde la postura del profesor Benito se viven cambios importantes en torno a la formación de los profesores porque él reflexiona que la reforma por competencias tenía un énfasis en la parte técnica y pedagógica en cuanto al manejo del plan y programa de estudios, mismo que promovía transitar del enfoque de la enseñanza al del aprendizaje, en comparación con esta reforma, que según advierte con el cambio de administración se buscan intereses distintos a los de la profesionalización docente, dicho en sus propias palabras:

Entonces, no es problema de dinero, es un problema estructural por decirlo así, tu puedes hacer muchas con poco, cuando hay la visión y lo puedes hacer, pero, pero ese es el problema, yo le llamo problema de política educativa, y de voluntad política, bueno también no hubo quien nos dijera "estuvo mal lo que hicieron", todo mundo nos felicitó, ok, pero ¿dónde quedó? y por eso digo, hoy en esta nueva Reforma se han utilizado miles de toneladas de tinta para escribir sobre la Reforma pero no se dice qué tenemos que hacer para enseñarle a los maestros cómo hacer su planeación, cómo diseñar una estrategia didáctica, y cómo evaluar con el nuevo enfoque, ¿no?, de la evaluación formativa, cómo poner la calificación y cómo no ponerla, es decir,

esa parte fina última que es la más importante, no está en el discurso de los políticos que, que critican la reforma o que proponen los que hablan de la Reforma [EPB1:43].

Se puede advertir que ahora como promotor de otra reforma educativa surge una especie de desesperación porque según comenta observa un vacío y una desarticulación entre las directrices de esta propuesta y el perfil de los maestros que se requieren para concretarla porque en este proceso de cambio se encuentra ausente la formación y capacitación de los docentes frente grupo, esta situación se puede comprender en el análisis que hace González, Rivera y Guerra (2017, p. 19) quienes refieren que fue un cambio en la forma de gobernar:

Una reforma educativa es un proceso. No un acto. Involucra cuestiones conceptuales, institucionales, legislativas, organizativas, económicas, políticas y retóricas. La reforma constitucional de 2013 no puede considerarse como fundacional, porque tanto la formulación del problema –centrado en la calidad educativa– como la estrategia principal –la evaluación docente–, ya estaban presentes en los diagnósticos y los programas gubernamentales de los últimos veinte años; sin embargo, sus características, modalidades y alcances son suficientemente novedosas para considerarla histórica. En cuatro sentidos: la evaluación es obligatoria; tiene efectos sobre la condición laboral de los docentes; es realizada por un instituto autónomo; y dura toda la vida de los maestros. Algo muy distinto a las anteriores evaluaciones.

No se trata de una evaluación diagnóstica para retroalimentar la práctica docente, sino que compromete la estabilidad laboral de los maestros, sus ingresos y reconocimientos. Más aún, modifica su perfil profesional, sus relaciones; y además será integral, es decir, incluirá a los docentes, alumnos, autoridades educativas, apoyos técnicos, supervisores, directores, escuelas.

En un clima político que se olvidaba de las dimensiones del desarrollo profesional centrado en la condición laboral, personal y profesional de los docentes, lo que se ponía en el centro entonces era tensión por parte del gremio magisterial al ver amenazados sus derechos laborales, en este sentido, este profesor refiere que la formación que debió haber sido continua si se hubiera seguido en la línea de lo técnico pedagógico hubiera llegado a buen puerto, por el contrario había que seguir una estrategia de socialización en este nuevo escenario del ejercicio de la docencia como refiere en la siguiente parte de su narrativa:

El problema que cuesta trabajo entenderlos, cuando un maestro no entiende el enfoque, o lo entiende en forma teórica y le dices ahora con base a lo que tú me dices que dice el enfoque empieza a diseñar tu primer estrategia didáctica,

acuérdate que tienes que recuperar los conocimientos previos de tus alumnos, ¿maestro y eso cómo? y ¿cómo recupero los conocimientos previos? y ¿qué son los conocimientos previos?, entonces, ya no maneja el enfoque, y si no manejas el enfoque pues no puedes planear y si no vas a planear pues no vas a evaluar bien, y entonces, te vas a lo que tú sabes a cómo a ti te enseñaron a tu vida práctica, ¿no?, pero esa parte nadie la toca, nadie la dice, hagamos un curso de diseño de estrategias didácticas para primer año de primaria o de secundaria o de matemáticas, por eso la dificultad de, de elaborar mi planeación didáctica argumentada [EPB1:44].

Él refiere que en su papel de promotor de los cambios educativos propuestos por las administraciones en turno y particularmente en la reforma (2013) se dedica a socializar a los docentes frente a grupo con el novedoso perfil profesional que la SEP denomina como docente Idóneo, el cual los caracteriza porque *"promuevan el máximo logro de los aprendizajes en los educandos"*, entonces, a partir de que este profesor identifica las dimensiones de la práctica docente de un profesor idóneo es como se diseña una estrategia de capacitación, dicho en sus propias palabras:

Necesitamos agarrar nuestro Plan, nuestro programa y nuestros libros y ponernos a planear y ya no hay problema, entonces, cuando te venga el examen a pus es esto, es mi práctica, a pus es mi planeación y el argumento de por qué elegí estas actividades. Es que dice el director que ahora tengo que hacer una planeación didáctica argumentada, no, no, tiene que ser tu planeación, el ejercicio de argumentarlo te lo pide la evaluación, ¿no?, pero ahora le llaman planeación didáctica argumentada, mal, mal, es la repetición de un discurso, ¿no?, entonces, esas son las dificultades como las que tenemos, y es a donde tenemos que trabajar, es donde la autoridad se debe de preocupar para obtener mejores resultados, en PLANEA, en ESCALE o en PISA pero esa parte es la más compleja, sí y que nadie quiere hablar de ella, sólo los que somos académicos, los que estamos en las mesas técnicas y andamos luchando contra mar, contra todo para qué quieres hacer esto, ¿no? y de repente nos quitan tiempo por la parte administrativa...[EPB1:46].

En este clima de socialización con respecto a este nuevo escenario para ejercer la docencia, este profesor advierte que se tienen que interiorizar valores como la obediencia, la sumisión, el acato a los ordenamientos de esta política educativa porque la amenaza constante de una evaluación que atenta con los derechos laborales se hace latente sino se sigue al pie de la letra el programa de estudios que estructura el funcionamiento de la escuela, bajo esta dinámica Díaz Barriga (2005, p. 16) advierte que cuando se tiene a los documentos oficiales como los grandes orientadores del trabajo pedagógico se sigue una línea burocrático-administrativa que caracteriza porque:

Se considera que son la norma a seguir, entonces, se pone en funcionamiento un conjunto de mecanismos que pretenden garantizar que todos los maestros cumplen, al mismo ritmo, el programa escolar. Éste es el sentido de la creación de los exámenes nacionales estandarizados, de la solicitud de que el maestro consigne con su firma de la sesión de trabajo los objetivos que va a cumplir e, incluso, de la asignación de algunas tareas a los inspectores.

En este sentido, los profesores están legalmente obligados a seguir las prescripciones de la práctica docente porque esta forma de controlar su trabajo los reduce a empleados en donde solo se tienen que seguir ciertas rutinas para realizar el trabajo educativo, como las que él refiere en la entrevista:

Cómo argumento lo que ahí escribí, ¿no?, dígame por qué le va a enseñar al alumno así haciendo estas actividades, por qué así, cuál es tu argumento para eso, a pus porque aquí está el enfoque, pus porque así está el aprendizaje esperado, no, no lo ve el maestro, ¿no? Pero creo que también tienes que tener material porque si tienes diez libros de evaluación formativa y si buscas más porque esos diez no te dan la respuesta, ¿verdad? y la respuesta también está en tu programa, o sea, tienes que dominar el programa, leerlo renglón por renglón y fíjate que te va proponiendo y eso te lleva a un resultado, cuando revises tus libros a pus aquí está todo lo que tu dijiste [EPB1:44].

Él refiere que si bien en el discurso oficial de esta reforma contiene la profesionalización de los docentes como problema principal que permita brindar un servicio de calidad en las escuela de nivel básico, en la realidad las relaciones entre el Estado y los docentes se encuentran completamente desgastado porque la parte académica de apropiación de esta política ha quedado fuera, en cambio, se trata al docente como un obrero de la educación porque su formación permanente o continua deja fuera las motivaciones, intereses y necesidades individuales de los docentes, en este sentido, Amaya (2010, p. 141) reflexiona en relación a los programas de capacitación que *"corresponden más a rutinas burocráticas, en las cuales el tipo de formación se limita a cursos y talleres para que los docentes se actualicen en las nuevas tecnologías, adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y destrezas, bajo la premisa de que les van a permitir una mejor práctica en el aula"* esta forma de pensar la formación hace evidente la necesidad de estandarizar las prácticas docentes y borrar al sujeto de la escena educativa. Sin embargo, él desde su posición defiende un trabajo académico, pero lejos de las aulas, dicho en sus propias palabras:

Pero de esa práctica es de la que te digo que nadie habla, o sea, no se han hecho ejercicios para comprender los programas, por ejemplo, la relación que hay entre tu programa, tus estrategias didácticas y tu libro, el libro tiene actividades acordes a lo que el programa te está planteando, el aprendizaje esperado te dice que vas a hacer ciertas actividades, y si te vas al libro ahí están, pero resulta que no la entiendo, que no entiendo que el enfoque está aterrizado en los libros, ¿no?, entonces, a la hora de hacer mi planeación debo de usar mi libro de texto cualquiera, cualquier autor claro de la asignatura, entonces, hay una relación plena entre el programa y el libro de texto por muy malo que sea el libro, claro hay unos muy malos, ¿no?, pero por malos que sean siempre vas a encontrar esa relación pero qué crees que eso es lo que no se ha entendido de eso no habla la Reforma [EPB1:45].

Actualmente este profesor refiere que ante los problemas de legitimidad que enfrenta la actual reforma se utiliza como estrategia de solución promover el trabajo técnico con los profesores que según Díaz Barriga (2005, p. 41) consiste en pensar que:

Todo plan y programa de estudios necesita darse sus propios espacios de flexibilidad para no asfixiarse en su propia implantación. El problema es técnico, pero tiene una profunda repercusión intelectual y política. No es posible aprobar los planes y programas de estudio de tal forma que no se puedan realizar los necesarios ajustes a los contenidos, conforme se desarrolla del conocimiento.

De manera que él reflexiona que, si se recupera el trabajo académico con los profesores con respecto al manejo del plan y programas de estudio en donde comprendan la dimensión no solo administrativa sino pedagógica e ideológica muy probablemente los resultados en cuanto al aprovechamiento escolar seguramente mejorarían.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CASOS ESTUDIADOS: LAS TRAYECTORIAS SOCIALES FRENTE AL ESPEJO

Lo que se pone en el centro de este capítulo es la comprensión del objeto de estudio, a través de identificar los contenidos temáticos que sean coincidentes y/o compartidos por el profesorado. Se da por hecho que los itinerarios biográficos presentan trazos comunes, por lo que en esta parte se identificaron los trayectos formativos que son coincidentes y/o compartidos por el profesorado y que responden a una circunstancia particular pero resguardada en el ámbito de lo social, de manera que identificar estos recorridos permite analizar las diferentes categorías vividas para encontrarse en las circunstancias actuales.

Cabe mencionar que la particularidad de cada uno de los casos estudiados tiene su mayor potencialidad en los análisis horizontal y vertical, los cuales sustentan el capitulado anterior y con el que se accedió tanto a la singularidad como a las condiciones sociales e institucionales de cada una de las trayectorias biográficas, en este sentido, el objetivo de este capítulo es mostrar los significados compartidos por los profesores en el entendido de que la realidad se construye socialmente.

La experiencia biográfico- formativa con respecto a la docencia tiene como referencia los escenarios institucionales como la familia, la escuela, los centros de formación docente y los centros de trabajo de los profesores, en estos espacios, los docentes dan cuenta de un contexto socio-político afín. Sin embargo, se manifestaron diferentes condiciones y éstas a la vez facilitaron u obstaculizaron procesos de desarrollo personal y profesional, por tanto, lo que se muestra a continuación son las problemáticas, significados configurados y relaciones vividas en estos trayectos para consolidar su formación profesional .

a) El sentido académico de la docencia como experiencia de transmisión familiar y social

Los modos o formas de relación que los docentes establecieron con la profesión docente desde la experiencia familiar, dan cuenta de una recurrencia en los itinerarios biográficos, los cuatro profesores tuvieron uno o dos familiares que

estaban relacionados con esta profesión, esta situación fue un factor que detonó la interiorización de esta profesión con un sentido académico, es decir, asumir que para enseñar solo se necesita un dominio disciplinar de las materias a instruir, esta mirada reducida de la profesión docente trajo como consecuencias que algunos de los casos estudiados como Benito y Pamela siguieran este modelo y asumieran que para ser profesor no se necesitaba una formación profesional doble, es decir, disciplinar y pedagógica, ocasionando que perdieran de vista la importancia de comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos, si bien mostraron cierta sensibilidad a los contextos sociales, se olvidaron de los procesos de desarrollo cognitivos y de las relaciones interpersonales con los niños.

En los casos de Sergio y Dora su experiencia formativa tiene otra connotación porque ellos dan muestra de la interiorización del valor de la responsabilidad como forma de relacionarse con la profesión, este comportamiento adquirido y desarrollado en el seno de la familia los llevó a plantearse un proyecto de vida y ser muy cuidadosos en la construcción y ejecución del mismo, por lo que se puede observar elementos de una formación profesional doble, es decir, además de lo académico, elementos de métodos de enseñanza, didáctica y teorías del aprendizaje.

En términos generales, se puede decir que el modelo académico de la formación docente está siendo superado por los profesores en este estudio, sin embargo, habría que contar otros instrumentos de investigación para constatar este argumento.

b) La experiencia escolar: Una tensión entre la disciplina escolar y los procesos de subjetivación como instancia transformadora

Otra de las recurrencias en los itinerarios biográficos está directamente relacionado con que los profesores se presentan como alumnos regulares en sus procesos escolares, esta situación refiere a un significado de autonomía y de pensarse como sujeto, en una doble condición, es decir, mirarse como atrapados en el rol de alumnos en donde tenían que cumplir con los pautas de actuación prescritas por una cultura que tenía la pretensión de formarlos como sujetos disciplinados para apropiarse de un contenido informativo, de un conjunto de valores, así como de mandatos e ideales que simbolizan un orden social establecido, pero sobre todo con

la posibilidad de desarrollarse como personas responsables que atienden el llamado del otro.

El hecho de que se hayan desarrollado como personas en un sentido valoral y académico, permite pensar en la noción de un proceso de cambio personal en el que se vieron afectados los cuatro profesores. Estos trayectos formativos permitieron que se pensaran como sujetos autónomos y a través de los vínculos subjetivos con los profesores que se asumieron como sujetos de su conocimiento y productores de su propia experiencia, en este sentido, Benito refiere que comprendió la importancia de aprender los contenidos escolares y mostrarse como una persona inteligente lo que le permitió abrirse camino en las instituciones de educación, además de interiorizar el valor de la superación personal por lo que la mayor parte del tiempo actuó para ascender de puestos en la estructura educativa. Pamela quien interiorizó el valor de la realización personal refiere que se planteó como proyecto de vida ejercer una profesión de mayor importancia y complejidad que la docencia, esto ocasionó que siempre pusiera por encima de cualquier cosa sus intereses personales al interior de las instituciones educativas.

Dora y Sergio aprendieron que tenían que ser responsables en el cumplimiento de la norma, esta manera de comportarse los llevó a la cualidad de relacionarse con su formación académica y con su profesión, por lo que describen un compromiso por tener las competencias necesarias para desempeñar sus cargos laborales.

c) Una relación amorosa con la docencia

Cuando estos profesores se insertaron a la carrera docente y comenzaron a vivir su proceso de formación inicial, lo hicieron con perfiles escolares parecidos, por ejemplo, Benito y Sergio ingresaron a la Normal con la Secundaria General, mientras Pamela y Dora lo hicieron con el nivel de Educación Media Superior, en el momento histórico en que ingresaron a la carrera docente, ésta pasaba por procesos de Reforma Curricular, Benito se formó con el plan de estudios de 1972, Sergio con el Plan de estudios de 1975 "reestructurado", Pamela con el Plan de estudios de 1984 y Dora con el Plan de estudios de 1997.

En el caso de Pamela y de Benito, el trayecto de la formación inicial representó una experiencia de baja intensidad porque si bien hubo procesos identificatorios con el programa de la normal, no pudieron unir los horizontes de lo profesional y lo personal, en este sentido, su formación se vio debilitada porque no desarrollaron los conocimientos necesarios para desempeñarse en la práctica, Benito se preocupó por superar sus limitaciones personales y se enfocó en configurarse como un líder estudiantil de su Normal abandonando en parte su programa de formación. Pamela llegó con un perfil de bachillerato y consideraba a la docencia una subprofesión de manera que valoraba su formación pedagógica como poco importante por lo que el tiempo que duró su licenciatura se la pasó entre conflictos y resistencia a las orientaciones que su Normal le quería transmitir.

Dora y Sergio, por su parte vivieron una experiencia de encuentro entre lo personal y lo profesional porque integraron a su experiencia los conocimientos que se promovían en sus Normales para desempeñarse como profesores, además, de que dieron continuidad a sus preferencias valórales en donde asumieron con mucha responsabilidad la tarea de formarse como docentes de educación primaria, dejando resaltar una relación comprometida con el contexto, los alumnos, los programas de estudio y la configuración de un conocimiento práctico.

Tres de los cuatro profesores dan cuenta de lo importante que es la planificación para desarrollar el trabajo de la docencia en las escuelas, la apropiación de métodos de enseñanza de la lecto-escritura y la reproducción de prácticas de enseñanza adquiridas en el periodo de prácticas profesionales, así como la pertinencia de las intervenciones docentes para reconocer las necesidades en diferentes contextos y algo que sobresale y quizá tenga que ver con el momento histórico de su formación es la poca importancia que tiene en la práctica el manejo de teorías y métodos de la enseñanza.

En este sentido, los docentes refieren que la dimensión social fue la que tomó más fuerza en este periodo porque aspiraban a ser reconocidos por los distintos actores sociales, de manera que en las prácticas profesionales que eran espacios para mirarse como aprendices, eran vistos ya como profesores que debían de trabajar

para generar un desarrollo comunitario, esta situación hizo que perdieran de vista su formación profesional y se olvidaran de perfeccionar su práctica docente.

A pesar de haber estudiado en espacios institucionales muy diferentes como el caso de Benito, que estudió en una escuela Normal rural con carácter de internado y Sergio en un Centro Regional de Educación Normal en el sur del país, permea su formación política porque los cuatro docentes legitiman y se apropiaron del dominio de planes y programas de estudio así como los libros de texto oficiales para desarrollar su trabajo educativo, situación que los colocó en el control de sus prácticas profesionales y los acercó a la ideología que promueve el estado.

Las tendencias en su formación son distintas, caso de la tecnología educativa, el docente como investigador y el docente reflexivo, pero los cuatro profesores coinciden en apropiarse de una instrucción programada como una forma de orientar su trabajo en el aula, de esta manera toma una relevancia importante la planificación, la evaluación sumativa, el control de los contenidos programáticos y el seguimiento a los programas de estudio y guardianes de la disciplina, estos elementos les otorgaban confianza y seguridad para atender los grupos correspondientes.

d) La incorporación subordinada a la docencia: una limitante para identificarse como profesor

La incorporación a la docencia en cuanto a las condiciones laborales no representó mayor problema porque para tres de los cuatro docentes su escuela Normal otorgaba las plazas de manera automática, o bien las relaciones sindicales los colocaban en una zona de confort. En el caso de la profesora Dora cuando terminó sus estudios, la carrera docente pasaba por una serie de tensiones políticas y de control de los espacios laborales por parte del SNTE, de manera que tuvieron que transcurrir dos años para que obtuviera una plaza base, a partir de contar con una estabilidad laboral, los cuatro docentes emprendieron una ruta para ascender tanto horizontal como verticalmente en sus carreras profesionales.

Como profesores principiantes, tres de los cuatro docentes se preocuparon principalmente por el desarrollo comunitario, lo que implicaba la mejora del edificio escolar e informar a la gente sobre cuestiones como salud, alimentación, etc., de

manera que colaboraron en la construcción de aulas, adquirieron materiales didácticos, construyeron bardas perimetrales; otro de los asuntos en los que intervinieron fue en la alfabetización e inclusión de los padres de familia en la cultura escolar.

El proceso de convertirse en profesor fue una etapa que vivieron en soledad porque ninguno de los docentes contó con un acompañamiento por parte de sus compañeros o de los mandos educativos, el caso más cercano a un continuum de la práctica fue el profesor Sergio, quien refiere haber recibido apoyo por parte de sus compañeros para planificar sus clases, los otros tres, por el contrario eran supervisados y evaluados por las autoridades inmediatas, esta situación se tradujo en una serie de tensiones y aprendizajes notables porque las prácticas institucionales obstruían el desarrollo profesional y en cambio inscribieron sus trayectorias laborales en la lógica de la burocracia del trabajo docente, es decir, se asumieron como tarea acompañar los proyectos del estado y aceptaron las prescripciones sobre su desempeño relacionadas con el cumplimiento de un horario, entrega de planificaciones de clase, cumplir con el programa oficial de estudios, asentar las calificaciones en determinadas actas y algo muy importante sumisión a la autoridad inmediata, por todo ello recibir su salario.

Ante la poca claridad para el ejercicio de la profesión, en sus primeros años de servicio se preocuparon por adquirir las buenas recetas para la enseñanza que se promovían en sus centros de trabajo y que básicamente consistían en tener el control de la clase, mantener la disciplina de los estudiantes, poseer un conocimiento de los alumnos y proyección de la escuela a la comunidad.

Los cuatro casos comprendieron el sentido relacional de la profesión docente, en consecuencia buscaron un acercamiento con la estructura sindical del SNTE y se posicionaron como militantes activos, participando como parte del comité delegacional de cada zona o asistiendo a las reuniones que convocaba dicho organismo porque sabían que su desarrollo profesional estaba condicionado a este vínculo político, otro de los aspectos que sobresalen en la utilidad de los títulos profesionales para que con el consentimiento del SNTE se promovieran en otros cargos laborales o se beneficiaran con estímulos económicos.

Para mejorar su salario y promoverse en su carrera docente, tres de los cuatro docentes tuvieron que abandonar la tarea de enseñar para iniciar el trayecto de ascender en la escala jerárquica del sistema educativo y ejercer diferentes funciones al interior del mismo. El caso de la profesora Dora contó con un panorama más alentador para construir una carrera profesional porque cuando ingresó al servicio se encontraba vigente el programa de estímulos económicos de carrera magisterial.

e) El Desarrollo Profesional Docente como un compromiso personal por mejorar el servicio educativo

Una vez que pasaron por un proceso de socialización con respecto a la profesión docente, decidieron promoverse o ascender en su carrera, en este sentido, asumieron que su aprendizaje profesional sería a lo largo de su vida. Los cuatro casos refieren que se insertaron en trayectos formativos para obtener títulos profesionales y como consecuencia mejorar su condición económica, personal y profesional por lo que estudiaron distintas especialidades y posgrados, tres de los cuatro docentes estudiaron una licenciatura como parte de su formación permanente, Benito, la especialidad en la enseñanza de la matemáticas, Sergio, las licenciaturas en medicina veterinaria y en educación Plan 1994, Pamela, la especialidad en la enseñanza de la historia, así como la maestría en educación y Dora estudió también una maestría en educación.

Sin embargo, este proceso de desarrollo profesional estaba condicionado por múltiples factores, por ejemplo, las licenciaturas que estudiaron no estaban centradas para el desarrollo de su función, lo que implicó adquirir una serie de conocimientos profesionales para otra función tal es el caso de Benito que estudió enseñanza de las matemáticas pero trabaja como profesor de primaria, también el caso de Sergio que estudió medicina veterinaria pero trabajaba como profesor frente a grupo o Pamela, que estudió enseñanza de la historia pero trabaja como asesor técnico pedagógico, si bien enriquecieron su experiencia, tuvieron problemas para desarrollar un conocimiento práctico de su función, de manera que se promovía una formación académica principalmente.

Otra de las cuestiones relacionadas con el avance en la carrera docente, fue que estos profesores se enfrentaron a la influencia que tenía el SNTE en relación a la profesión porque dependían de su lealtad y respeto a esta institución, quienes eran los apoderados de la cuestión educativa para que se hicieran acreedores a distintas oportunidades para mejorar en cuestión laboral, económica y ascender en la estructura organizativa de la educación. Esto se puede mirar en la experiencia del profesor Benito, quien para obtener horas en secundaria además de su plaza base en primaria tuvo que realizar trabajo organizativo para el Partido Político dominante de aquella época (PRI), de esta manera fue como su situación laboral y económica cambió. El caso del profesor Sergio, que en sus primeros años se adhirió a la estructura sindical y fue representante durante muchos años, lo que le valió para ser director escolar, o la profesora Pamela quien gracias a una relación cercana con también con este organismo pudo comisionarse en las oficinas centrales de la SEP-H y por último la profesora Dora que también fue parte de la delegación sindical de zona logró cambiarse de escuela muy cerca de su lugar de residencia.

Para legitimarse en los cargos que iban ocupando, en el mejor de los casos era a través de la obtención de títulos profesionales, esto en realidad era un mero requisito porque lo importante era mostrar una disciplina en cuestión política- sindical para garantizar una inamovilidad en el puesto sin rendir cuentas a nadie, por ejemplo, cuando el profesor Benito trabajó en la Normal Superior de Pachuca y fue parte del PRONAP realizó estudios de maestría en la enseñanza a nivel superior pero no se tituló. El profesor Sergio estudio un posgrado en educación, pero en una institución de carácter privado obteniendo la certificación por promedio, esto lo realizó cuando fue ascendido a director. La profesora Pamela estudió dos posgrados uno en valores con carácter privado y otro en educación en el sector público, proceso en el cual no pudo titularse, esto sucedió cuando formó parte de la mesa técnica de preescolar y la profesora Dora estudio una maestría en educación en una institución de carácter público y fue la única que obtuvo el grado, y con ello complementar su desarrollo profesional. Este último caso puede dar señas de que está surgiendo un nuevo tipo de profesor.

El desarrollo profesional docente está condicionado por los tres niveles (macro, meso y micro), que constituyen el Sistema Educativo Mexicano. En el primer nivel se tiene que las políticas orientadas principalmente a la evaluación docente y rendición de cuentas, así como los programas dirigidos a la profesionalización, dan cuenta que son mecanismos que generan ambientes de competitividad para la mejora económica, individualismo en la promoción de la carrera, todo esto aunado al problema sistémico que aún sigue vigente de la corrupción, dinámica relacional que viven los profesores tanto en las oficinas centrales de la SEPH como en el SNTE , estas condiciones se traducen en obstáculos para alcanzar la calidad docente, esto se puede mirar porque los cuatro profesores manifestaron que cayeron en el juego de la manipulación de regulaciones profesionales debido a que fueron favorecidos para incrementar sus ingresos gracias a que tenían una relación cercana con la estructura oficial y sindical, tal es el caso del programa de Carrera Magisterial que beneficio deliberadamente a los cuatro profesores impidiendo una igualdad de oportunidades para el grueso de este colectivo. Por otro lado, tres de los cuatro docentes también manifiestan haber caído en prácticas de nepotismo porque fueron favorecidos con ascensos laborales sin ningún mérito profesional.

En el nivel meso, los profesores se ven atrapados en un entorno institucional que se caracteriza por una organización de carácter vertical en donde las decisiones se toman de acuerdo a los puestos y a la antigüedad de los profesores, esta situación afectó a los sujetos investigados porque en sus primeros años de servicio tuvieron que aguantar descalificaciones e imposiciones por parte de las autoridades. Por otro lado, se encuentran atados a una normativa que les delega una función a desempeñar, por tanto, los espacios para poner a prueba su creatividad era mínima, también hay una permanente soledad en el rol porque en los espacios institucionales no había canales de comunicación en donde se compartieran experiencias y los espacios diseñados para este intercambio se ocupaban para otros fines. La prolongación de estas prácticas fue la línea que los docentes siguieron a lo largo de su trayectoria profesional.

Por el lado micro que tiene que ver con la práctica docente inscritas al aula y el desarrollo de sus clases, estos profesores refieren que no tuvieron ningún acompañamiento en los distintos cargos que desempeñaron, en consecuencia, la experiencia adquirida es producto de la iniciativa personal de cada sujeto. En las escuelas donde trabajaron, se caracterizaron por la pobreza en cuanto a recursos didácticos y la precariedad del edificio escolar, siendo el programa de estudio y los libros de texto sus principales herramientas de trabajo. En los espacios institucionales donde laboraron no manifiestan el apoyo de otros servicios en apoyo a la educación de manera que los únicos responsables del logro educativo fueron ellos. Las características específicas de los alumnos para los procesos escolares, representan poca relevancia para estos profesores porque sus clases las construyeron en las prescripciones de los programas de estudio y omitieron una relación cercana con el contexto en su dimensión espacial y temporal, es decir, el ambiente social, organizativo y cultural donde se enseña, así como las características biográficas de cada estudiante.

Su conocimiento práctico de la enseñanza, se caracteriza por el dominio de los contenidos a trabajar, el conocimiento pedagógico referido a la gestión y organización del aula, conocimiento curricular focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores, el conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios constituido por la didáctica que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, conocimiento de los alumnos en cuanto aprendices, conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos, la administración y del sistema educativo, las características de la comunidades, conocimiento de los fines, propósitos, valores y fundamentos filosóficos e históricos de la educación.

f) La evaluación docente: un efecto normalizador de la práctica docente

Con respecto a la última Reforma Educativa (2013) que marca una nueva regulación profesional, los cuatro sujetos acuerdan que este cambio impuesto por la administración oficial desprofesionaliza la práctica docente porque los introduce en

un periodo de tensión y crisis personal, tal es el caso de Dora y Pamela, que vivieron un proceso de evaluación cargado de inconsistencias e irregularidades que no abonó en su desarrollo profesional por el contrario abandonaron su responsabilidades educativas y buscaron capacitarse para este proceso de certificación, en el caso de Benito y Sergio han vivido una serie de circunstancias mal planificadas que genera compromisos profesionales, este proceso intensifica el trabajo de la enseñanza en los distintos cargos lo que ha hecho pensar a estos dos profesores en el retiro.

Este proceso de Reforma (2013), también alude directamente a los profesores como personas porque se sienten cuestionados o amenazados por un contexto social que ha olvidado la notable labor que han desarrollado en condiciones lastimosas para educar a los niños. El cuestionamiento arbitrario a su práctica docente y la evaluación obligada para permanecer en la función provoca un cierto desencanto con la sociedad a la que han servido con un sentido vocacional porque advierten que su capital profesional y la movilización de éste para certificarse como docentes idóneos es producto de sus procesos de autoformación y no consecuencia de una tarea socialmente construida, entonces, ahora están enfocados en la dimensión pedagógica de su función.

Las afirmaciones que políticamente se hicieron en relación a profesionalizar a los docentes mediante una evaluación para mejorar los aprendizajes de los alumnos parece desdibujarse porque según ellos este proceso no plantea nada nuevo, es decir, estudiar para pasar un examen y subir los productos solicitados a una plataforma, no representa ningún cambio en la actuación de los docentes, por el contrario, siguen actuando de la misma manera en sus centros de trabajo.

Como consecuencia de la evaluación, los cuatro profesores reforzaron su sentido técnico de la enseñanza porque se capacitaron para el buen manejo del programa de estudio 2011, la apropiación de planificaciones didácticas como lo sugiere el INEE, la aplicación de una evaluación formativa y el discurso político que promueve esta política educativa, en este sentido, también reforzaron su sentido de la enseñanza como profesión de estado porque acompañan y aceptan libremente este cambio

educativo. Actualmente, se encuentran en posiciones diferentes que dan cuenta de su participación en esta reforma estructural, tal es el caso de Benito y Sergio quienes capacitan a los profesores para transmitirles las nuevas orientaciones de la profesión docente, Pamela se encuentra en un periodo de inducción para recibir un nombramiento para permanecer en el cargo de asesor técnico pedagógico por cuatro años, Dora recibió un estímulo económico por su buen desempeño y está certificada para permanecer como profesora frente a grupo durante cuatro años.

Actualmente los cuatro docentes perciben salarios por encima de la mayoría de sus compañeros profesores, lo que habla de una continuidad en cuanto a las prácticas de favoritismo en el campo de la educación para mejorar sus condiciones laborales y económicas, también refieren que se benefician de los estímulos económicos que se implantaron en la Reforma Educativa (2013), Sergio cobra el estímulo por ejercer funciones de tutoría, Pamela recibe una bonificación por su promoción al cargo de asesor técnico pedagógico y Dora recibió un incremento salarial por salir destacada en la evaluación al desempeño profesional.

En general los profesores se sienten invadidos en lo profesional y en lo personal con la implementación de esta reforma porque consideran que sus capacidades desarrolladas a lo largo de su trayectoria no son reconocidas y por el contrario socialmente se encuentran descalificados, en cambio, se ha intensificado la carga administrativa que impide tener como prioridad al estudiante y su formación profesional es acotada a exigencias de preparación oficial, es decir, advierten poca libertad para su superación profesional porque se encuentran obligados a realizar los diplomados, cursos o talleres que imparten las autoridades educativas.

g) El momento actual: la preseas conquistadas y el horizonte en puerta

Los cuatro profesores se encuentran en procesos de aprendizaje que se acotan a los cambios impuestos por las autoridades educativas, Benito acompaña a los jefes de sector y supervisores para actualizarlos respecto a los nuevos modos de pensar los espacios escolares, la profesión docente y los Consejos Técnicos Escolares, Sergio

trabaja con los directores para puntualizar asuntos como la gestión y mejora de la calidad educativa, además de ser tutor de profesores de nuevo ingreso. Pamela se encuentra trabajando con profesoras frente a grupo para atender las más recientes prescripciones con respecto a la práctica docente, tal es el caso de la planificación, evaluación y certificación, Dora se encuentra mejorando su desempeño con respecto a la introducción de la Nueva Escuela Mexicana.

Las tecnologías de la información y la comunicación representan una herramienta fundamental para acompañar su formación profesional porque ahora la educación a distancia, la apropiación y difusión de la información es un fenómeno social del que forman parte, en este mismo sentido, el uso de estas tecnologías les permite cumplir de manera eficaz con sus responsabilidades administrativas, sin embargo, su introducción en los procesos educativos sigue siendo una tarea pendiente porque las condiciones de precariedad en las instituciones educativas siguen prevaleciendo.

Así mismo refieren que el ejercicio de la enseñanza se caracteriza por el estrés y la configuración de nuevas relaciones educativas con los distintos actores, de manera que poco a poco abandonan el significado de la docencia como un artificio para inscribirlo en trayectos estandarizados y aprendizajes idénticos para todos.

Con cuarenta y un años de servicio, Benito refiere que alcanzó sus aspiraciones personales y profesionales por lo que se siente satisfecho con su desempeño a lo largo de su trayectoria socio-profesional, en el mismo sentido el Profesor Sergio logró sus aspiraciones de dirigir una zona escolar con una experiencia laboral de treinta y cuatro años, la profesora Pamela se encuentra realizada profesionalmente con su cargo como asesor técnico pedagógico y veinticinco años de servicio, por su parte Dora con doce años en el servicio, está en la ruta de seguir innovando y desarrollándose profesionalmente a pesar de que el estado le incumplió con el incremento del 35 % de su sueldo base.

REFLEXIONES FINALES

En este proceso de investigación, la problemática se situó en el estudio de la configuración de la experiencia profesional, cabe mencionar que el análisis de esta categoría metodológicamente implica acercarse a la existencia de los docentes, las tramas vividas, sus crisis y conocimiento práctico que han adquirido a lo largo de una trayectoria social, esta tarea también demanda que como investigador, se reconstruya analíticamente cada itinerario biográfico, ambas situaciones se pueden observar en las narrativas obtenidas a través de las entrevistas biográficas y trazadas en un texto.

Reconstruir los trayectos, los desvíos, los atajos, las condiciones vividas por los profesores, representa una gran labor, pues se trabajó con grandes cantidades de información, en este caso, se priorizó penetrar en la formación profesional de estos sujetos, de manera que metodológicamente, se tomaron decisiones como, omitir pasajes y experiencias relatadas, en el entendido que una vida se puede escribir en incontables textos, sin embargo, con los capítulos desarrollados en este trabajo se logra alcanzar el propósito que se planteó relacionado con el análisis de la experiencia de formación profesional de los cuatro docentes como objeto de estudio.

Esto se sustenta teórica y empíricamente a través de desglosar el objeto de estudio en tres dimensiones de análisis que surgen del reconocimiento de una permanente tensión entre, a) las demandas y presiones sociales para profesionalizar la docencia, b) El sentido histórico de la formación docente que implica una transmisión de modelos de pensamiento y acción, tanto en las instituciones de formación inicial como en los espacios para ejercer y desarrollarse como profesores y c) la emergencia de procesos de subjetivación que surgen a partir de las inquietudes e iniciativas de los docentes como el maestro responsable, el profesional que promueve un cambio educativo o la autocrítica como forma de aprendizaje y que se traducen en la apropiación de una reflexividad como símbolo de desarrollo profesional para ejercer la función en turno.

Los tres aspectos de esta tensión se asentaron en el supuesto inicial de que la trayectoria biográfico-formativa es lo que debe legitimar a los docentes para

permanecer y desarrollar su profesión y no una evaluación estandarizada que minimiza los procesos de desarrollo profesional y que omite las incidencias vividas en la cotidianidad del trabajo escolar, se propone en cambio la valoración del conocimiento práctico así como los avatares y las condiciones para promover los aprendizajes de los estudiantes, circunstancias que se traducen en un estilo personal que cada docente atribuye a los distintos puestos laborales, en este sentido, se comprende que este conocimiento es una empresa social que surge con la relación intersubjetiva y reflexiva por parte de los sujetos para interiorizar valores, formas de comprender el mundo y posicionamientos institucionales que se detonan en la familia, en la vida escolar o en los periodos de socialización profesional, estas condiciones orientan su trayectoria social y los colocan en un proyecto familiar y personal que tiene como propósito el cambio personal y profesional.

La categoría de análisis denominada experiencia biográfico- formativa, desde que se originó, es provocativa en si misma porque promueve una visión de formación profesional más compleja a la decretada por los distintos órganos institucionales que la instalan en la adquisición de teorías pedagógicas y de aprendizaje, de métodos, del dominio de didácticas, conocimientos académicos, investigación de la práctica, conocimiento de los contextos, como parte de una formación inicial y continua. En oposición a esto, se puede entender que la formación es parte de un proceso evolutivo y un cambio personal sostenido que se inicia desde la socialización primaria en la que se despliegan fenómenos institucionales como transmisión de valores, posicionamientos con respecto a la docencia, y compromisos con la dinámica del desarrollo y superación; posterior a ello, en el andar de las trayectorias surgen encuentros, relaciones, significados que detonan contrastes en el actuar de la docencia, situación que nos hace mirar que la formación como persona y como profesional están profundamente imbricadas y por tanto, la calidad educativa y la influencia en los estudiantes está directamente relacionado con lo que los profesores son como personas.

Las condiciones en que se forman los profesores deja ver el peso que sigue teniendo la demanda social de servir responsablemente a la comunidad, este hallazgo implicó analizar las formas y los contextos en que se desarrolla la experiencia profesional,

esto se pudo concretar a través del análisis de aspectos como, la subjetividad docente, la prácticas institucionales y la configuración social de la enseñanza, en donde se da por hecho que a lo largo de las trayectorias sociales han construido ciertas maneras de pensar y actuar que se relacionan con los ordenamientos institucionales de los profesores rurales, esto se expresa en las inversiones académicas, en las afiliaciones políticas y sociales que tienen como principal intención hacerse visibles en los diferentes contextos sociales para promover un desarrollo comunitario, lo que se traduce en un prestigio profesional y una dimensión ética de los profesores para dar respuestas pertinentes y sensibles a las condiciones en que se encuentran las escuelas, en este sentido, las experiencias recuperadas en este trabajo dan cuenta que cuando los profesores comprometidos trabajan en contextos rurales enaltecen la profesión docente.

En general se asume que la formación en la docencia, inicia con los procesos de escolarización, mismos que se juegan a través de dos sentidos, uno tiene que ver con asumir el rol de estudiante y con ellos concretar las tareas solicitadas por una institución que olvida su condición de sujetos y el otro con el desconocimiento en parte de esta credencial impuesta y el desarrollo de una autonomía para alcanzar propósitos personales y biografiar sus aprendizajes, de manera que hay encuentro en estas dos lógicas distintas que se caracterizan por presentarse como alumnos regulares que no se adhirieron a la dinámica institucional por completo, estos significados juegan un papel clave en la inserción a la docencia porque permanecen inalterados a lo largo de su trayectoria como profesores, lo que implica un problema para el desarrollo profesional porque no se supera el enfoque académico.

En la formación inicial se revelan sentidos como responsabilidades atribuidas consecuencia de la prácticas y retóricas aprendidas en la Normal, lo que implicaba actuar de determinada manera y tener una serie de obligaciones de carácter profesional, por ejemplo, el Normalismo Rural impone la docencia como protesta social, en los otros casos, el CREN impone el papel del docente eficaz que se preocupa por hacer que sus alumnos aprendan, en general, estas lógicas de mirarse como docentes instalaron a los profesores en la ruta técnica que implica dominar los programas de estudio y aprender las buenas recetas de la enseñanza que se

aprenden a través de reproducir lo que se observa durante las prácticas profesionales.

En el proceso de inserción a la docencia hay una cierta continuación de la experiencia formativa porque los profesores prolongan sus preferencias personales de carácter valoral y refieren haber adquirido cierta madurez como personas, lo que favorece a los procesos de cambio personal para convertirse en profesores y subjetivamente pensar que esta labor conlleva a una gran responsabilidad social, en este sentido, la preocupación como docentes se centra en el desarrollo de las comunidades y la proyección del trabajo pedagógico a las mismas, esto conlleva a una sensibilidad de los docentes para reconocer las necesidades de los escenarios escolares y procesos reflexivos para hacer que los estudiantes aprendan.

En la tarea de proyectar la docencia a los contextos sociales, se entiende que ellos desarrollan un conocimiento práctico que se caracteriza en su mayoría por una formación académica, gestión del aula, guardián de la disciplina, planificación didáctica, evaluación formativa y de una manera apenas emergente manejo didáctico de los contenidos a enseñar principalmente de la lecto-escritura, cabe destacar que éstos se dan de manera diferenciada en cada uno de los profesores, lo que refiere a una serie de saberes experienciales; a su vez estos recursos adquiridos han permitido avanzar en la carrera y han concedido la configuración de significados que orientan prácticas y que dan sentido a los procesos de formación continua.

En los primeros años de servicio se infiere una soledad en la apropiación del rol como docente, detonando modos de sumisión a la autoridad educativa como principal forma de relación, con respecto a los compañeros de trabajo se asumen posiciones de inferioridad por no contar con conocimientos propios de la experiencia, como realizar programas sociales, controlar la disciplina del grupo o la interiorización de los discursos que quieren escuchar las autoridades cuando observan las clases.

Sin embargo, hay un desplazamiento de los cuatro profesores porque las condiciones institucionales en que se desarrolla la docencia imponen el papel como funcionarios del estado en el que manifiestan un control excesivo de sus prácticas, cumplir con horarios, trámites administrativos y obligarse a repetir las prácticas

docentes legitimadas por una cultura magisterial que prioriza el control del grupo, el desarrollo de los programas escolares y la promoción de una calidad educativa traducida en logros de aprendizaje.

Además, en el contexto político- institucional en que estos profesores han desarrollado su profesión se caracteriza por renunciar a la construcción de trayectorias académicas y el reconocimiento de méritos profesionales porque la única opción de desarrollo profesional era vincularse con el sindicato de profesores, organismo que se caracteriza por sus prácticas de corrupción y favoritismo a sus leales comisionados, en este sentido, quienes estuvieron más de cerca trabajando en el activismo sindical fueron los sujetos que mayor se recompensaron y ascendieron en sus carreras profesionales, tal es el caso del Profesor Benito y el Profesor Sergio.

Por otro lado, el análisis de los incidentes críticos me permitió comprender que estos profesores llegan a nuevos cargos sin tener la preparación, acompañamiento o experiencia relacionada con estos destinos, por lo tanto, en estos eventos imprevistos se ven las formas en que sitúan frente a los problemas, así como la manera en que se les mueve el piso, en este sentido, se tienen que reinventar para configurar un conocimiento práctico, mismo que da cuenta de la transformación y búsqueda permanente de autoformarse, caso concreto el de Benito que se formó como funcionario institucional para dirigir una Normal, Pamela que adquirió el conocimiento de la práctica docente para desarrollar la función de la asesoría.

Todas estas acciones en pos siempre de posicionarse en las distintas instituciones como actores comprometidos y luego construir un significado de calidad educativa que se traduce en una empresa para mejorar las condiciones escolares, fomentar un trabajo académico, mostrar sensibilidad y empatía con los diferentes contextos de trabajo o bien promover el logro de los aprendizajes en el trabajo cotidiano de las aulas, todos estos indicios dan cuenta de los modos en que han evolucionado sus pensamientos, modos de actuar y lograr hasta cierto punto una autonomía profesional que da cuenta de manera objetiva de su desarrollo como profesores..

En cuanto a la última Reforma Educativa (2013) que lleva implícita la exigencia de la evaluación para la inserción, permanencia y promoción, esta política representa para

estos profesores más que una oportunidad de desarrollo profesional una amenaza porque califica estándares de desempeño para los cuales no hay una evidencia de que efectivamente se hayan formado para llevarlos a la práctica, por tanto, este proceso se convierte en mera simulación, además de realizarse en un ambiente plagado de irregularidades e inconsistencias que solo dan cuenta de la mínima importancia que tiene para esta sociedad la cuestión docente.

Con respecto, a la formación continua de los profesores parecen encontrarse inscritos en una lógica oficialista, es decir se preparan para su evaluación o procesos de inducción a través de diplomados en línea, cursos o talleres, pero sin vincularse profesionalmente, es decir, realizan estos procesos con fines de certificación, por lo que gran parte de su trabajo se convierte en prolongación y aplicación de las medidas de esta política educativa, lo que manifiesta un efecto normalizador de las prácticas en el que se obliga a actuar a los docentes de la misma forma.

Finalmente me parece pertinente mencionar que se logró mostrar el lado humano de los profesores y con ello aportar otro modo de comprender como se desarrolla la profesión desde la experiencia y particularidad de cada uno de los cuatro sujetos, en donde se puede apreciar que el enfoque académico se supera cuando los intereses están centrados en el trabajo del aula, tal es caso de la profesora Dora quien ha demostrado su calidad como docente en el manejo de los grupos escolares, Benito, Sergio y Pamela en la construcción de relaciones profesionales de acompañamiento a los profesores en servicio.

Aún quedan muchas tareas pendientes e inquietudes, para el estudio de la formación profesional con énfasis en lo pedagógico y el manejo didáctico de los contenidos que se enseñan, si bien fue una parte que se discutió, me queda la inquietud de analizarla más detalle y comprender de manera específica sus componentes y a través de qué mecanismos ésta se promueve, convirtiéndose estas dos dimensiones de la formación profesional en una posible línea de investigación para futuros trabajos, que bien se pueden articular con la gestión de los incidentes críticos sucedidos en el aula, porque si bien los IC me permitieron reconstruir las trayectorias sociales queda claro que falta un tratamiento metodológico pertinente para los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler-Lomnitz, Larissa (2007). *Simbolismo y Ritual en la Política Mexicana*. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.
- Aguerrondo, Inés (2014). *La "cuestión docente" hoy. Entre la lógica de la eficacia y la gobernabilidad del sistema educativo*. En Del Castillo, Gloria y Valery, Giovanna (Coord.). *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando?*, CDMX, México: FLACSO.
- Alheit, Peter (2013). *La biograficidad del aprendizaje a lo largo de la vida en la modernidad tardía. Trabajo presentado en el congreso internacional de educación*. Madrid: Universidad de Valencia.
- Alliud, Andrea (2011). *Narración de la experiencia: práctica y formación docente*. En *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 19 (2), 92-108, jul./dez. 2011
- Alvárez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2011). *Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes*. En: *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14 (83), 23-46.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Yedaíd, M. (2014). *Travesías del centro a las periferias de la formación docente*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(63), 1175-1193. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/revista>
- Amaya, Rosa y Amaya, Zoila (2010). *Mediación en la cultura docente en los proyectos de formación permanente*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 135-145.
- Apple, Michael (2001). *Política cultural y educación*. Madrid, España: Morata.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ariaz, E. y Bazdresch, M. (2003). *México compromiso social por la calidad de la educación*. En: *Sinéctica*, 12 (72), 23-47.

- Arnaus, Remei (1999). *La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. En Ángulo, J.F., Barquín, J. y Pérez, A. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid, España: Akal.
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación básica en México, 1887-1994*. CDMX, México: SEP.
- Arnaut, A. (2003). *El sistema de formación de maestros en México, Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión # 17. CDMX, México: SEP.
- Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. Seminario organizado por el CIDE, el BID y SENADO*. CDMX, México.
- Arnaut, A. (2014). *Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente*. en Del Castillo, Gloria y Valery, Giovanna (Coordinadoras)(2014). *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando?*. CDMX, México: FLACSO.
- Avalos, Beatrice (2015). *Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente*. En Vélaz, Consuelo y Vaillant, Denise (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Barcelona, España: Santillana.
- Antunez, Serafin y Gairín Joaquín (2010). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Badacarratx, V. (2012). *Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.
- Ball Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Barrón, Concepción y Tirado, Claudia (2014). *La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas*. En: Ducoing, Patricia (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. CDMX, México: UNAM, iisue.

- Bleger, José (1989). *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*. En Kaës, René (1989). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. 17a ed. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Berteaux, Daniel (1989). *Los relatos de vida en el análisis social*. En *memorias de la violencia*// www.cholonautas.edu.pe, consultado el 3 de marzo de 2017.
- Berteaux, D. (1976). *Relatos de vida*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Berteaux, D. (1994). *Genealogías sociales comentadas y comparadas: Una propuesta metodológica*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Berteaux, D. y Wiame, B. (1994). *El patrimonio y su linaje: Transmisiones y movilidad social en cinco generaciones*. Barcelona, España: Estudios sociológicos.
- Bertely, María (2004). *Conociendo nuestras escuelas*. CDMX, México: Paidós.
- Bilbao, G. y Moreno, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestro en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 135-151.
- Biddle, Bruce, Good, Thomas y Goodson, Ivor (2011). *La enseñanza y los profesores III*. Madrid, España: Paidós.
- Bolivar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de : <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-Bolivar.html>
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La muralla.
- Bonfil, Guillermo (1987). *MÉXICO PROFUNDO: Una civilización negada*. CDMX, México: Grijalbo.
- Botero, C. (2009). *Cinco tendencias de la gestión educativa*. *Revista Iberoamericana de educación*. *Politécnico colombiano Jorge Isaza Cadavit*. Colombia.

- Bullough, Robert (2011). *Convertirse en profesor: la persona y su localización social de la formación del profesorado*. En Biddle, Bruce, Good, Thomas y Goodson, Ivor, *La enseñanza y los profesores I*, (pp. 23-46). Madrid, España: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1986), "*La ilusión biográfica*" en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*", No. 62-63, junio 1986, Pp. 69-72, traductora: Blajos, Adriana.
- Calvo, Beatriz, Zorrilla, Margarita y Conde, Silvia (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y Reformas*. CDMX, México: UNESCO.
- Camacho, Jonana (2013). *Entre el saber disciplinario y pedagógico didáctico. Vivencias del profesorado de ciencias en la formación inicial, IX congreso internacional de educación, Colombia*.
- Camargo, Marina et al. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente Educación y Educadores*. *Redalyc*, 14 (21), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Cañadell, R. (2008). *Cómo afecta la globalización a la educación*. En Polo, P. y Verger, A. (comps). *Educación globalización y sindicalismo* (pp. 21-32). Barcelona, España: Escuela de formación y materiales didácticos.
- Cárdenas, Sergio (2012). *La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-Bolivar.html>
- Carrión, C. (Coordinadora) (2010). *Educación para una sociedad del conocimiento*. CDMX, México: Trillas.
- Castañeda, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencia y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Contreras, C. (2012). *Investigando en la identidad profesional docente: Los profesores universitarios y los incidentes críticos que ocurren en sus aulas*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cornejo, J. (2012). *Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(32), pp. 15-37.
- Cortina, Regina (1989). *La vida profesional del maestro y su sindicato*. *Estudios sociológicos*, Vol. VII: núm. 9 pp. 78-103.
- Cruz, Ana y González, María (2010). *Operación de los programas al interior de la estructura formal administrativa de la Secretaría de Educación del Gobierno de San Luis Potosí*. En López, Yolanda (Coord). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica*. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuéllar, G. (2012). *La reforma integral de la educación básica en México (RIEB)*. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4 (15), 51-60.
- Coulon, Alain (1997). *La profesión de estudiante entrada a la vida universitaria*, París: Presses Universitaires.
- Davini, María, C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, María, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Del Castillo, G. (2014). *El servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y el debate*. En: Del Castillo, Gloria y Valery, Giovanna (Coordinadoras). *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando*. CDMX, México: FLACSO.
- De la calle, Luis y Rubio, Luis (2010). *Clasemediero: pobre, no más; desarrollado aún no*. CDMX, México: CIDAC.
- De Tezanos, Araceli (2008). *El camino de la profesionalización docente*. En UNESCO. *Protagonismo docente en el cambio educativo*. *Revista PRELAC*, 1.

- Delory-Momberger, Christine (2014). *Experiencia y formación, biografización, biograficidad y heterobiografía*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), pp. 695-710. Recuperado en: www.comie.org.mx/revista.
- Delory-Momberger, Christine (2008). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Paris, Francia: CLACSO.
- Delgado, Manuel (2015). *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral. España.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Díaz Barriga, Ángel e Inclán, Catalina (2005). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Díaz, Gabriel (2004), *Perspectivas en la supervisión de docentes*. CDMX, México: SEP: Curso para Formador de Formadores en los Centros Regionales de Profesores.
- Didriksson, Axel (2007). *El futuro de la educación superior en la perspectiva de un nuevo desarrollo*. En Calva, J. L. (coord), *Educación, ciencia, tecnología y competitividad* (73-92). México: UNAM/ Miguel Angel Porrúa/Camara de Diputados LX Legislatura.
- Dominguez, Carolina (2017). *El docente de educación básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional*. En: Díaz, Ángel (coordinador). *Docencia y Evaluación en la Reforma Educativa 2013*. CDMX, México: UNAM: iisue.
- Dubet, Francios y Martucceli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Ducoing, Patricia (2013). *De la formación técnica a la formación profesional: La reforma de la educación Normal de 1984*. En *La escuela Normal, una mirada desde el otro*. CDMX, México: UNAM: IISUE
- Ducoing, Patricia y Fortoul, Bertha (Coordinadoras)(2013). *Procesos de formación 2002-2011*. CDMX, México: ANUIES, COMIE. Volumen II

- Enríquez, Eugene (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Enríquez, Eugene (1989). *El trabajo de muerte en las instituciones*. En: la Institución y las instituciones. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Espinoza, Aidee, López, Julieta y González Alicia (2012). "La didáctica de la lengua y la literatura. Un acercamiento a la investigación-acción en el aula durante las prácticas profesionales" en, Ponce, Salvador y Víctor Alcántar (coordinadores). En: *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*. CDMX, México: Juan Pablo.
- Ferry, Gilles (1997). "Pedagogía de la formación" Buenos Aires, Argentina: Novedades educativa.
- Ferry, Giles (1987). *El trayecto de la formación*. Paris, Francia: Paidós.
- Ferraroti Franco (2011). *Las historias de vida como método*. *Acta sociológica*, 56, septiembre- diciembre, pp. 95-119.
- Feldman, Daniel (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Revista la historia enseñada, (6), Clió y asociados.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gajardo, Marcela (2014). *La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?*. En: Marchesi, Alvaro, Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (Coords.). *Reformas Educativas: Calidad, equidad y Reformas en la enseñanza*. Madrid, España: Santillana.
- García, Carlos (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional*. Barcelona, España: Universidad de Sevilla. Conversemos sobre educación.

- García, Carlos (coord.) (2001). *La función docente. Revista Síntesis, (4). Madrid, España.*
- García, José María (2017). *Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar.* En Díaz, Ángel (Coord). *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013.* CDMX, México: UNAM: IISUE.
- García, José y Organista, Javier (2006). *Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso.* En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2), 1-18* Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Garay, Lucia (2006). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos.* En: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* CDMX, México: Siglo XXI. pp. 171-191.
- Goodson, I. (2003). *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes.* En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 (19), 733-754.*
- González, Roberto, Rivera, Alicia y Guerra, Marcelino (2017). *Anatomía política de la Reforma Educativa.* CDMX, México: Horizontes Educativos.
- Guevara, Gilberto (2016). *Poder para el maestro, poder para la escuela.* CDMX, México: Cal y arena.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (2015). *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios.* En: *Revista Mexicana de Investigación educativa.* RMIE, 20 (67), 1019-1054.
- Hargreaves, Andy y Michael Fullan (2014). *Capital profesional, transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid, España: Morata.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores*. Madrid, España: Morata.
- Honoré, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Madrid, España: Narcea.
- Ibarrola, M. (2014). *El conocimiento profesional docente en el marco de la Reforma Educativa*. En: Del Castillo, Gloria y Valery, Giovanna (Coordinadoras). *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando?*. CDMX, México: FLACSO.
- Ibarrola, María (1998). *Los cambios estructurales y las políticas de capacitación y formación para el trabajo en México. Un análisis de la expresión local de políticas nacionales. Ponencia para el CONACIT*. CDMX, México.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (2012). *El Sistema Educativo Mexicano y El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*.
- Imbernón, Francisco (2011). *Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación*. *Revista de Ciencias Humanas*. 12 (19), 75-86.
- Imbernón, Francisco (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Imbernón, Francisco (2008). *La formación del profesorado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Imbernón, Francisco (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)(2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Capítulo II. Buenos Aires, Argentina: IPE
- Jiménez, María y Perales, Felipe (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. CDMX, México: Pomares, UPN, Gobierno de Coahuila.
- Jiménez, L. (2003). *La reestructuración de la escuela y nuevas pautas para la regulación del trabajo docente*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 603-630. Recuperado de: www.comie.org.mx/revista.

- Labaree, David (1999). *Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía y racionalización de la enseñanza*. En: Ángulo, J. F., Barquín, J. y Pérez, A. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, España: Akal.
- Latapi, Pablo (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?. Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003*. México D. f.: SEP.
- Latapí, Pablo (2004). *Análisis de la evolución de las cuatro políticas*. En: *La SEP por dentro. Las políticas de la secretaria de educación pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. CDMX, México: FCE.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris: Hommes et perspectives - Desclée de Brouwer.
- López, Yolanda (Coord) (2006). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica*. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Loyo, Aurora (2001). *Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional*. En: *Revista Iberoamericana de educación*. 25 (2001), 65-81.
- Lozares, Carlos y Miquel, Joan (2008). *La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio- personal*. En: *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15 (6), 1-30. Recuperada en: <http://revista.redes.rediris.es>
- Marcelo, Carlos (2007). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. México: Octaedro.
- Marcelo, Carlos (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, España: EUB.
- Marjorie, S. (2015). *Las narrativas de vida como práctica de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 20 (64), 171-193.

- Martínez, Pilar y Echeverría, Benito (2009). *Formación basada en competencias*. En: *Revista de Integración Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Mercado, Ruth (2010). *Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México*. En: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 14 (1), Janeiro/Junho, 149-157.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social, la enseñanza centrada en niños*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, Ruth (2001). *Formar para la docencia en la educación Normal*. CDMX, México: Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro.
- Mills, Wright (1980). *La imaginación sociológica*. La Habana, Cuba: Revolucionaria.
- Mínguez, Ramón (2004). *Ética de la vida familiar y transmisión de valores*. En: *Revista de educación*, (363), Enero- abril 2014.
- Monereo, C., Monte, M. y Andrucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Madrid, España: narcea.
- Monereo, C. y Monte, M. (2012). *Incidentes críticos: una mirada al otro, que soy yo*. En: *Docentes en tránsito: Análisis de incidentes en secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- Monereo, C. Et. al (2012). *La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente*. En: *Revista Pelotas*, (42), 45 - 67.
- Nail, O. Guajardo, J. y Muñoz, M. (2012). *La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar*. En: *Revista Perspectivas, Individuo y Sociedad*, 11 (2), 56-76. Recuperada de <http://www.psicoperspectiva>.
- Navia, Cecilia (2006). *Autoformación de los profesores en el margen del Sistema Educativo*. Barcelona- México. Pomares.
- Navia, Cecilia (2005). *Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria*. En: Yurén, Teresa, Navia, Cecilia y Seanger,

- Cony (coordinadoras). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de docentes*. Barcelona- México. Pomares.
- Navarrete, Zaira (2015). *Formación de profesores en las escuelas Normales de México Siglo XX*. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (17), 17-44.
- Nicastro, S. Y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nieto Cano, José Miguel (2001). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. En: Segovia, Jesús (coord.). *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución*. México: Documentos de trabajo, pp. 14 7-166.
- Núñez, M., Arévalo, A. y Avalos, B. (2012). *Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?*. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24.
- Núñez, Pedro y Litichever Lucía (2012). *Radiografía de la experiencia escolar: Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Órnelas, Carlos (2012). *Educación, colonización y rebeldía: La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. CDMX, México: Siglo XXI.
- Órnelas, Carlos (2008). *El modelo mexicano: los juegos de poder*. En: *Política, poder y pupitres, Crítica al nuevo federalismo educativo*, México: Siglo XXI, pp. 56- 84.
- Ortega, Pedro y Minguez, Ramón (2004). *Familia y transmisión de valores*. Madrid, España: Universidad de Salamanca Teoría Educativa (pp. 36-56).
- Padilla, Tanalís (2009). *Las normales rurales: historia y proyecto de nación*. En: *Revista El Cotidiano*, Marzo-Abril, 85-93.
- Pérez Gómez, Ángel (1990). *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. En: *Volver a pensar la Educación (Vol.II)*. Madrid, España: Morata. Pp. 339-353.
- Pérez, Ángel (1992). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Barcelona, España: Morata.

Pérez, Ángel (2014). *La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales*. En: *Revista El Cotidiano*, (Marzo-Abril). Recuperada de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724012>

Pérez, A. y Sánchez, S. (2013). *Permanencia y quiebres alrededor del acuerdo corporativo: el SNTE ante la reforma educativa*. *Revista El cotidiano*, (179), 89- 98.

Plan Nacional de Desarrollo (2012-2018). gob.mx.

Piña, Carlos (1986). *Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales*. En: *Revista Paraguaya de sociología*. 3(67).

Postic, M (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid, España: Morata.

Pujadas, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, España: Cuadernos Metodológicos, núm. 5.

Ramírez, Beatriz (2017). *La formación profesional entre convocatorias, encargos y figuraciones*. X Congreso Nacional de investigación educativa.

Ramírez, Raimundo (2010). *La función de asesoría en el proceso de reforma a la educación preescolar*. En: Secretaría de Educación de Veracruz. *La asesoría técnico pedagógica: guía para personal de nuevo ingreso*. Xalapa, Ver: SEPV.

Ramírez, R. Coordinador (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. CDMX, México: Instituto Belisario Domínguez.

Ravela, Pedro; Picarona, Beatriz y Loureira, Graciela (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajos para docentes*. Montevideo, Uruguay: Magro.

Reséndiz, Ramón (2010). *Biografía: Procesos y nudos teórico-metodológicos*. Madrid, España: Cuadernos Metodológicos, núm. 4.

- Ricoeur, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris, trad. de G. Aranzueque.
- Rivas, José (2003). *La cultura profesional de los docentes de enseñanza secundaria*. Madrid, España: Ediciones Málaga.
- Rivera, Lucía (coord.) (2018). *Asesores Técnicos Pedagógicos: Polifuncionalidad, Legitimidad e idoneidad*. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional UPN.
- Rocwell, Elsie (2014). *Las escuelas unitaria en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente*. En: *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 1-24.
- Rodríguez , Francisco, Sanchiz, María Luisa, Bisquerra, Rafael (2014). *Consumo de alcohol en la adolescencia. Consideraciones médicas y orientaciones educativas*. En: *revista Salud Mental*, 37 (3), mayo-junio, 255-260. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz Distrito Federal, México
- Rodríguez, Margarita y Negrete, Teresa (2010). *Condiciones socioculturales en la formación de docentes para educación básica*. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, Martha Luz (2010). *Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos*. Ponencia, Madrid, España.
- Sacristan. Gimeno (2003). *El alumno como invención*. Madrid, España: Morata.
- Santizo, Claudia (2014). *Ley General del Servicio Profesional Docente define el perfil de escuela y el modelo de docente*. En: Del Castillo, Gloria y Valenti, Giovanna (Coord.). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformado?*. CDMX: México: FLACSO.
- Savin, Marco Antonio (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. CDMX, México: Cuaderno de discusión 13 SEP.
- SEP (1989). *Programa para la modernización de la educación básica*. México, D.F.

- SEP (2012). *Transformación de la práctica docente*. CDMX, México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SEP (2012). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*. CDMX, México: Dirección General de Educación Superior para Profesores de la Educación.
- Schmelkels, Silvia (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. CDMX México: SEP, biblioteca para la actualización del maestro.
- Serrano, José Antonio (2007). *Hacer pedagogía: Sujetos, campo y contexto*. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Street, Susan (2001). *¿Magisterio, docencia o militancia?*. En: *Revista Electrónica Sinéctica*, 6 (28), febrero-julio, 1-23, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México
- Tedesco, Juan Carlos (2001). Fortalecimiento del papel del maestro. CDMX, México: Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tenti, E. (2001). *El oficio de docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tiana, Alejandro (2014). *Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes*. En: Marchesi, Alvaro, Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (Coords). *Reformas Educativas: Calidad, equidad y Reformas en la enseñanza*. Madrid, España. Santillana.
- Tlaseca, Martha (Coord.), (2001). *El saber de los maestros en la formación docente*. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional
- Torres, R. M. y Serrano, J. A. (2007). *Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 513-537. Recuperada en: www.comie.org.mx/revista.

- Torres, Valentina (1985). *Plan de once años*. En: Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. CDMX, México: SEP- Ediciones El Caballito, pp.77-112.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994): The “grammar” of schooling: Why has been so hard to change. En: *American Educational Research Association*, 31 (3), 453 – 479.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- Vaillant, Denise (2009). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*. En: *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 1-16.
- Valle, M. (comp.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. CDMX, México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM.
- Ventura, Montserrat (2006). *Asesorar es acompañar*. En: López, Yolanda (Coord). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica*. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vite, Marisol (2010). *La formación docente en el marco de la cultura institucional de Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe, Hidalgo*. (Tesis de doctorado) Universidad Pedagógica Nacional. CDMX, México.
- Vizcaíno, Ana (2008). *El conocimiento práctico en la formación docente*. En: *Revista Iberoamericana de educación*, 12 (46), 1-25.
- Yuní, José (compilador)(2009). *FORMACIÓN DOCENTE: Complejidad ausencias*. Buenos Aires, Argentina: Encuentro.
- Yurén, Teresa, Navia, Cecilia y Saenger, Cony, (Coordinadoras), (2005). *Ethos y autoformación del docente*. CDMX, México: Pomar.
- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. CDMX, México: Paidós.
- Zabalza, Miguel Ángel y Zabalza, María Ainhoa (2020), *Profesores y profesión docente: Entre el Ser y el Estar*, España: Narcea.

ANEXOS

GUIÓN DEL INSTRUMENTO: ENTREVISTA BIOGRÁFICA "**FORMACIÓN PROFESIONAL**"

<p>REFERENCIAS GENERALES</p>	<p>Edad:</p> <p>Sexo:</p> <p>Grado máximo de estudios:</p> <p>Últimos cursos o talleres:</p> <p>Años de servicio:</p> <p>Lugar de trabajo:</p> <p>Cargo que ocupa:</p> <p>Años en la institución:</p>
<p>PERIODOS BIOGRÁFICO DE ORIENTACIÓN HACIA LA ELECCIÓN DE LA CARRERA NORMALISTA</p> <p>FORMACIÓN INICIAL:</p>	<p>¿Cuénteme su vida como estudiante?</p> <p>¿Recuerda alguna experiencia de su trayectoria escolar que le haya resultado significativa para inclinarse por la docencia?</p> <p>En su vida estudiantil, ¿Cómo fueron las relaciones con sus compañeros de escuela y con sus profesores?</p> <p>Recuerda a algún profesor que lo haya marcado en su vida personal ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo describiría su experiencia académica en la escuela, fue buena, fue mala, destacó en lo académico, qué es lo que recuerda y quisiera compartir?</p> <p>Por el lado de la familia ¿Qué expectativas había al respecto de seguir y terminar una carrera profesional?</p> <p>¿Qué situaciones fueron las que lo llevaron a elegir la carrera de profesor?</p> <p>¿En qué condiciones personales y familiares decide estudiar la Normal?</p> <p>Antes de estudiar la Normal, tuvo alguna otra experiencia laboral o escolar en otra institución de nivel superior ¿Fue determinante para estudiar la Normal?</p>

	<p>¿Cómo fueron las primeras experiencias como estudiante de la Normal?</p> <p>¿Tiene presente algunos elementos de enseñanza adquiridos en la escuela Normal y que se manifiesten en su trabajo pedagógico que desempeña hoy?</p> <p>¿En estos momentos en que la práctica de los docentes es tan cuestionada, cómo valora lo aprendido en su trayectoria en la normal?</p> <p>¿Considera que lo aprendido en ese proceso es la base para desempeñarse profesionalmente hoy?</p> <p>¿Es correcto que se nos cuestionen de qué manera hemos ido mejorando profesionalmente a partir de lo aprendido en la normal? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuándo egresó de la Normal como se asumía, es decir como profesional de la educación, como docente, como instructor? ¿Por qué?</p>
<p>INCORPORACIÓN A LA DOCENCIA Y</p>	<p>Me puede platicar ¿Cómo fue la primera vez que llegó a una escuela a trabajar?</p> <p>¿Qué recuerda sobre sus primeros años en que se iniciaba como profesor?</p> <p>¿Cuáles situaciones críticas y relevantes tuvieron en las primeras experiencias como docente de primaria?</p> <p>¿Cómo valora los primeros años de docente en el nivel de primaria?</p> <p>¿Qué tipo de ayuda recibió inicialmente para desarrollar la enseñanza con sus alumnos?</p> <p>¿Cuál era el papel del maestro en el momento en que inicio a trabajar?</p> <p>¿Qué conocimientos sobre la enseñanza cree que le facilitaron su labor como profesor?</p> <p>¿Cuáles fueron sus primeras preocupaciones profesionales en aquel momento, me refiero a los contenidos a enseñar, la gestión del grupo, utilizar los libros de texto, planificar sus clases?</p> <p>¿Cómo planificó sus primeras clases, lo recuerda?</p>

	<p>¿Cómo se sentía cuando dadas clases en aquellos tiempos?</p> <p>¿Qué referentes usaba para planificar?</p> <p>¿En qué considera que ha cambiado la educación pública desde que se inició como docente en comparación con la situación que se vive en la actualidad ?</p> <p>¿Cómo fue el apoyo de sus autoridades y de sus compañeros docentes cuando se inició como profesor?</p>
<p>SABER PEDAGÓGICO Y EJERCICIO PROFESIONAL</p>	<p>¿Cómo define la educación pública en el contexto actual?</p> <p>¿Cómo es la enseñanza que usted realiza cotidianamente en su salón?</p> <p>¿Qué opinión tiene sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas básicas para el aprendizaje?</p> <p>¿Cómo ha sido el proceso de implementar herramientas tecnológicas en su práctica docente?</p> <p>¿La implementación de las herramientas tecnológicas en su práctica educativa le ha generado problemas?</p> <p>¿Qué enfoque pedagógico les da a sus clases?</p> <p>¿Qué opina sobre el enfoque pedagógico de las competencias para desarrollar el proceso educativo?</p> <p>¿Qué retos le ha implicado trabajar con el plan de estudios 2011?</p> <p>¿Qué elementos (planificación, desarrollo de estrategias didácticas, evaluación) toma en cuenta para desarrollar su trabajo pedagógico con los alumnos?</p> <p>¿Cómo se relaciona con sus alumnos para hacer que aprendan?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que desarrolla cotidianamente en una jornada de clase?</p> <p>¿Para usted en qué consiste el enfoque del aprendizaje que actualmente se promueve en los procesos educativos?</p> <p>¿Qué concepto de alumno tiene como sujeto que aprende?</p> <p>¿Qué entiende por currículum?</p>

	<p>¿Cómo evalúa a sus alumnos?</p> <p>¿Cómo entiende la evaluación en el contexto actual?</p> <p>¿Bajo qué sustentos pedagógicos desarrolla la evaluación?</p> <p>En su opinión ¿Cuáles cambios se han producido sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación?</p> <p>¿Considera que ha logrado construir un conocimiento o saber que guie su acción como profesional de la educación y que merezca darlo a conocer para los profesores que apenas se inician en el servicio?</p>
<p>DESARROLLO PROFESIONAL Y CULTURA PEDAGÓGICA EN LA INSTITUCIÓN</p>	<p>¿Sobre qué temas, dilemas y problemas platica con sus compañeros de trabajo?</p> <p>¿Ha recibido apoyo de la escuela para recibir algún taller o curso de formación continua? ¿A qué considera que se deba esta situación?</p> <p>¿Cómo ha contribuido esta escuela para ampliar sus conocimientos sobre la enseñanza y su mejora profesional?</p> <p>¿Cuáles son las necesidades de formación docente que considera que tiene actualmente?</p> <p>¿Está satisfecho de su labor educativa en esta escuela?</p> <p>¿Cómo han impactado los consejos técnicos escolares para mejorar su práctica?</p> <p>¿Qué opina sobre los rasgos de normalidad mínima que se han impuesto en las escuelas para elevar la calidad educativa en las aulas?</p> <p>¿En qué condiciones administrativas, laborales y pedagógicas desarrolla su trabajo en esta institución?</p> <p>¿Me puede explicar cómo son las relaciones entre compañeros maestros, entre el director y los docentes, entre los padres y los docentes?</p> <p>¿Participa en los programas de superación profesional como lo que antes se denominaba carrera magisterial?</p> <p>¿Ha mejorado su situación laboral?</p>

	<p>¿Qué cursos le han resultado más significativos para perfeccionar su práctica docente?</p> <p>¿Por qué no se ha promovido como director escolar?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que le ayudan a un profesor a mejorar su trabajo pedagógico?</p>
INCIDENTES CRÍTICOS	<p>¿Cómo se está dando la convivencia escolar en las aulas?</p> <p>¿Qué hace cuando un alumno es problemático?</p> <p>¿Cómo resuelve las situaciones de violencia física y verbal en su salón?</p> <p>¿Cómo maneja los problemas con los padres de familias?</p> <p>¿Qué hace cuando un alumno no aprende?</p> <p>¿Qué estrategias implementa para hacer que los alumnos aprendan?</p> <p>¿Se ha visto en una situación donde se le cuestionen sus argumentos a causa de que los alumnos navegan por internet?</p> <p>¿Cuáles son las causas más comunes de que los alumnos no quieran trabajar?</p> <p>¿Cuándo da sus clases de qué manera lo hace?</p> <p>¿Cómo resuelve los problemas de rezago educativo?</p> <p>¿Está satisfecho de su labor como docente en esta escuela?</p> <p>¿Cuáles son los problemas más comunes que se presentan en su práctica docente?</p> <p>¿A qué considera que se deban estos problemas?</p> <p>¿Qué siente cuando se suscitan problemas en su salón y que no se solucionan de manera inmediata?</p> <p>¿Qué ha hecho para resolver estos problemas que no se solucionan de manera inmediata?</p>
CONDICION LABORAL	<p>¿Qué opina de la situación que estamos viviendo los maestros?</p>

	<p>¿Está de acuerdo con la evaluación profesional? ¿por qué?</p> <p>¿Cómo le ha afectado que la sociedad en general esté pendiente de lo que sucede en las escuelas y exija resultados en las pruebas estandarizadas?</p> <p>¿Es justo que el profesor sea el responsable de los procesos de aprendizaje de los alumnos? ¿por qué?</p> <p>¿Qué es para usted una educación de calidad?</p> <p>¿Es posible dar un servicio de calidad en la escuela que trabaja?</p> <p>¿En qué condiciones laborales se encuentra el docente actualmente?</p> <p>¿Cómo cree que se encuentre su trabajo en cinco años?</p> <p>¿Cómo afecta su trabajo la privatización de la educación?</p> <p>¿En este momento los docentes somos los responsables directos del cambio educativo?</p> <p>¿Qué es lo más importante para usted en estos momentos para su estabilidad laboral?</p> <p>¿Tiene bien claro cuál es el papel que le toca desempeñar en los procesos educativos de la actualidad??</p>
<p>PROYECTO DE VIDA</p>	<p>¿Cómo se mira en cinco años?</p> <p>¿Tiene algún proyecto de ascender laboralmente o estudiar un posgrado? ¿por qué?</p> <p>¿Desea agregar algo más?</p> <p>¿Qué peso tienen las redes sociales en el desarrollo de tu práctica educativa?</p>

Biograma del profesor Sergio

BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<i>Cronología Hechos</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
<p>Nace en el año de (1964) en Culiacán Sinaloa</p> <p>Ingres a la escuela primaria Juan Crisóstomo de Cano y Cano (1970)</p> <p>Ingres a la Escuela Secundaria Federal No. 3 "Herminio Abreu Gómez" (1976)</p> <p>Termina su estudios en la escuela secundaria federal no. 1 "Santiago Burgos Brito", (1978)</p> <p>Inicia su formación inicial en el Centro Regional de Educación Normal "Licenciado Javier Rojo Gómez" (1979)</p> <p>Se incorpora al servicio como profesor de educación primaria (1983)</p> <p>Ingres a estudiar en la Universidad Nacional Autónoma de México en su campo de la FES Cuautitlán, la carrera de</p>	<p>Es nativo del Norte del País por la ocupación de sus padres vivieron en ese lugar.</p> <p>Ingres a la primaria en el Estado de Yucatán por el apoyo que su padre podría tener de sus hijos mayores.</p> <p>Continua su educación en una escuela secundaria, pero es expulsado por el autoritarismo de los profesores.</p> <p>Su familia le busca una escuela para que pudiera terminar su educación secundaria pero condicionado de no causar problemas a los docentes.</p> <p>Su familia le busca una institución en donde pueda estudiar la carrera de su elección.</p> <p>Hay un cambio muy significativo porque se desplaza a la zona centro del país al municipio de Cuatitlán Izcalli en donde hay condiciones de trabajo muy distintas a las de sus orígenes.</p> <p>Inicia su proyecto de formación permanente su opta por especializarse en las Ciencias Naturales.</p> <p>Recibe la oportunidad de trabajar en educación privada gracias a sus estudios universitarios</p>	<p>Nace en una familia de caracterizada por el trabajo académico.</p> <p>Es huérfano de madre por lo que desde muy chico empieza hacerse responsable de sus cuidados personales y de su educación.</p> <p>Es una etapa muy difícil porque su padre no lo escucha y sus maestros no intervinieron de manera por lo que se empieza a formar una relación con la docencia.</p> <p>Es una etapa en donde conoce docentes con estilos menos directivos y que relacionan más con los alumnos lo que ocasiona que una cierta identificación con la profesión docente.</p> <p>Cursa de manera exitosa la Normal y adquiere los valores del ejercicio docente.</p> <p>Comienza laborado en condiciones de pobreza pues la escuela era de nueva creación y no se contaba con un salón y un pizarrón.</p> <p>Con la licenciatura se le abren otras oportunidades para trabajar como docente en secundaria y en preparatorias</p> <p>Le permitió ejercer su carrera de veterinario, así como tener experiencia en el sector privado.</p>

<p>veterinaria (1985)</p> <p>Trabaja en una preparatoria particular (1989)</p> <p>Comienza a trabajar doble plaza (1990)</p> <p>Ingresa a estudiar una licenciatura en gestión educativa (1992)</p> <p>Es electo como secretario sindical de zona (1992)</p> <p>Es nombrado coordinador sindical de sector (1994)</p> <p>Es ascendido a director de una escuela primaria (2001)</p> <p>Ingresa a la licenciatura en inglés (2007)</p> <p>Es ascendido como supervisor escolar (2010)</p> <p>Ingresa a estudiar una maestría en educación (2012)</p> <p>Ingresa a estudiar un doctorado en pedagogía (2015)</p>	<p>Recibe el beneficio de la doble plaza situación que le impide titularse en su carrera de veterinario.</p> <p>Se incorpora a la Universidad Pedagógica Nacional 152, porque tenía el objetivo de ser director de una escuela primaria.</p> <p>Es comisionado para servir como secretario delegacional en su zona escolar.</p> <p>Pasa a un cargo mayor de responsabilidad sindical pues tenía que coordinar nueve zonas.</p> <p>Después de su labor sindical recibe como beneficio la responsabilidad de una dirección, en Lomas de San Cristóbal, en el municipio de Coacalco.</p> <p>Es beneficiado con una beca para realizar estudios de inglés en la Universidad Nacional Autónoma de México, campus FES Cuatitlán.</p> <p>Después de un examen aplicado por el sindicato llega a fundar la zona escolar no. 80 ubicada en Tonanitla con el cargo de supervisor escolar.</p> <p>Con la responsabilidad de una zona escolar y con los cambios que se vivían en el orden mundial ingresa a la universidad de Chalco</p> <p>En la parte final de su carrera decide hacer estudios para obtener el grado de doctor en pedagogía.</p>	<p>Conoce otra realidad educativa porque el trabajo en los turnos de la tarde es muy distinto al trabajo con los niños de la mañana.</p> <p>Se siente un poco alejado de la cuestión educativa y decide iniciar un proceso de actualización a través del estudio de una licenciatura.</p> <p>Comienza una larga carrera de sindicalista que le permite conocer los mecanismos de administración de plazas y recursos de diversa índole.</p> <p>Comienza otra etapa de formación ahora en cuestión sindical y de liderazgo lo que le permitió irse configurando como un líder político y académico.</p> <p>Continúa con sus creencias sobre la docencia, pero ahora con la responsabilidad de ser la autoridad en una escuela primaria.</p> <p>Es consciente que como docente está inserto en un proyecto de formación continua por lo que constantemente se encuentra aprendiendo.</p> <p>Después de 27 años de servicio sus aspiraciones de ser supervisor se ven cumplidas por lo que sigue con la necesidad de seguirse preparando.</p> <p>Después de una larga trayectoria académica y política siente la necesidad de sustentar su trabajo en valores como la praxis, el servicio social, la responsabilidad, la puntualidad.</p> <p>A lo largo de su trayectoria se formó para hacer intervenciones pedagógicas pertinentes.</p>
--	---	--

TABLA PARA EL ANÁLISIS COMPARATIVO

<p>El contexto socio-político</p>	<p>(Benito) Originario de una comunidad indígena (La labor) hablante de la lengua náhuatl.</p> <p>(Benito) Integrante de una sociedad campesina que buscaba integrarse al mundo industrializado.</p> <p>(Benito) Contexto de pobreza y marginación social.</p> <p>(Benito) No tenía una vivienda propia</p> <p>(Benito) Situación laboral de subempleo y servidumbre por parte de su madre y abuela.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela) Condiciones de orfandad.</p> <p>(Sergio) Originario de la Ciudad de Culiacán capital del estado de Sinaloa</p> <p>(Sergio) Hijo de personas reconocidas en el ámbito académico.</p> <p>(Benito, Sergio, Dora) Trabajar desde niño para apoyar en la economía familiar.</p> <p>(Pamela, Sergio, Dora) Hijos de profesionistas, con empleos estables y seguridad social.</p> <p>(Pamela, Dora) Originarias de la ciudad de Pachuca de Soto, capital del Estado de Hidalgo.</p> <p>(Pamela) hija de profesores de primaria con una fuerte militancia sindical.</p> <p>(Pamela) Solo se dedicaba a sus estudios durante su infancia.</p> <p>(Dora) Relación cercana con la iglesia católica.</p> <p>(Dora) Hija de empleados que trabajaban largas jornadas de trabajo</p>
<p>La experiencia familiar</p>	<p>(Benito) Hijo de madre analfabeta</p> <p>(Benito) Bajas expectativas para edificar una carrera profesional</p> <p>(Benito) Responsabilidad económica desde muy temprana edad para ayudar en la economía familiar.</p> <p>(Benito) Posición social de inferioridad que se tradujo en ser un niño inseguro y tímido.</p>

	<p>(Benito) La escuela para poder emplearse como mano de obra calificada.</p> <p>(Benito, Dora) En la educación primaria se configuraron como estudiantes tímidos por encontrarse en una situación de desventaja.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Desarrollo personal al interior de familias extensas</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Apatía de los padres y falta de apoyo en los procesos de escolarización.</p> <p>(Sergio) Relación cercana con la enseñanza y la producción académica.</p> <p>(Sergio) Transmisión del valor de la responsabilidad en las cuestiones laborales y de auto cuidado.</p> <p>(Sergio) Apoyo permanente entre los miembros de la familia.</p> <p>(Sergio, Pamela, Dora) Apoyo económico en toda su trayectoria escolar.</p> <p>(Sergio, Pamela, Dora) Configuración de proyectos familiares y personales para obtener un título profesional</p> <p>(Sergio, Pamela, Dora) La escuela como recompensa social.</p> <p>(Pamela) Relación cercana con la enseñanza y el activismo político</p> <p>(Pamela) Transmisión del significado de la docencia como un trabajo muy demandante.</p> <p>(Dora) Uso de relaciones sociales como formas de posicionarse en las instituciones.</p> <p>(Dora) Emplearse durante largas jornadas para elevar la calidad de vida.</p> <p>(Dora) Acercamiento a la religión católica.</p>
<p>La experiencia escolar</p>	<p>(Benito) Ingreso tardío a la escolarización</p> <p>(Benito) Es el primer miembro de su familia en alfabetizarse y obtener un título profesional.</p>

	<p>(Benito) La escuela primaria donde inicio su trayectoria escolar carecía de recursos materiales y humanos.</p> <p>(Benito) Se desplazó de la educación de tipo indígena a una escuela urbana ubicada en la cabecera municipal.</p> <p>(Benito) Obtuvo reconocimientos de orden académico por su buen desempeño.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela y Dora) Configuraron una serie de aprendizajes biográficos a través de las relaciones interpersonales que establecieron con sus profesores a lo largo de su trayectoria.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela y Dora) Disciplinarse, seguir las normas, atender a las demandas de los docentes para obtener las credenciales correspondientes.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela y Dora) Se vincularon con algunas asignaturas escolares para presentarse como estudiantes exitosos.</p> <p>(Benito, Pamela y Dora) Demostraron sumisión y obediencia a sus profesores.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela) Padecieron de maltratos y sanciones escolares por mostrarse como sujetos reflexivos.</p> <p>(Sergio, Pamela y Dora) Las escuelas primarias donde estudiaron se encontraban en la ciudad y capital de sus respectivos estados de residencia.</p> <p>(Sergio) Ingresó a los seis años a la primaria</p> <p>(Sergio) Asumía los procesos educativos con un sentido humano.</p> <p>(Sergio, Pamela) Mostraron rebeldía ante la disciplina escolar.</p> <p>(Sergio, Pamela, Dora) Todos los miembros de su familia ejercen una profesión.</p> <p>(Pamela, Dora) Cursaron un año de preescolar</p> <p>(Pamela) Su formación fue mayoritariamente en la educación privada.</p> <p>(Pamela) Construyo un significado de la profesión como una forma de relacionarse con las personas.</p> <p>(Pamela, Dora) Estudio la educación media superior para estudiar la Normal.</p>
--	--

	<p>(Dora) Estableció una relación intensa con los saberes que la escuela le transmitía.</p> <p>(Dora) La experiencia escolar le representó un encuentro entre pares.</p>
<p>La Formación Inicial</p>	<p>(Benito) Se formó en la escuela Normal Rural del "Mexé".</p> <p>(Benito) Su experiencia en la formación inicial se dio bajo el plan de estudios de 1972 estudiando para profesor de Primaria junto con el bachillerato en Ciencias Sociales.</p> <p>(Benito) Eligió la carrera docente para obtener un empleo seguro</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Las prácticas profesionales eran un espacio para acercarse a las dimensiones social, escolar, interpersonal y áulica que comprenden la enseñanza.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Aprendieron de lo que observaban para enseñar.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Carecieron de un acompañamiento sistemático tanto de sus tutores de la Normal como de los titulares de grupo para conducir su aprendizaje profesional.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Aprendieron que la enseñanza es un artificio.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Se formaron como docentes técnicos porque seguían una instrucción programada.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Apropiación de conocimiento pedagógico para enseñar la lectura y escritura como principal conocimiento profesional.</p> <p>(Sergio) Su experiencia en la formación inicial se dio bajo el plan de estudios de 1975 "reestructurado" estudiando para profesor de Primaria junto con el bachillerato en Ciencias Sociales.</p> <p>(Sergio) Eligió la carrera docente por convicción.</p> <p>(Benito, Pamela) Dieron prioridad a la formación política en relación a la académica.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela) Configuraron un significado de la docencia como posibilidad de transformación social.</p> <p>(Pamela) Su experiencia en la formación inicial se dio bajo el plan de</p>

	<p>estudios de 1984 estudiando la Licenciatura en educación preescolar.</p> <p>(Pamela) Eligió la carrera docente para mantenerse ocupada.</p> <p>(Benito, Dora) Se asumieron como docentes rurales.</p> <p>(Sergio, Pamela y Dora) Se formaron en un Centro Regional de Educación Normal</p> <p>(Dora) Su experiencia en la formación inicial se dio bajo el plan de estudios de 1997 estudiando la Licenciatura en educación preescolar.</p> <p>(Dora) Eligió la carrera docente por casualidad.</p>
Incorporación a la docencia	<p>(Benito, Sergio, Pamela) Se incorporaron al servicio educativo con plaza base.</p> <p>(Benito) Comenzó un proceso de profesionalización burocrático al interior del SNTE.</p> <p>(Benito, Sergio) De manera casi inmediata estudiaron una Licenciatura.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) El proceso de convertirse en profesor (a) lo vivieron en soledad.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Carecieron de un sistema de desarrollo profesional.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Buscaron una relación cercana con el SNTE para obtener un desarrollo profesional.</p> <p>(Sergio, Dora) Se enfocaron en desarrollar un rol institucional como profesores y comenzaron un proceso de aprendizaje profesional.</p> <p>(Pamela) Comenzó un proceso de profesionalización burocrático al interior del SEP-H.</p> <p>(Pamela) Desempeño trabajo administrativo.</p> <p>(Dora) Ingresó al servicio educativo con interinato.</p> <p>(Benito, Sergio, Dora) Tuvieron experiencia laboral en la educación privada.</p>
Desarrollo Profesional	<p>(Benito, Pamela) Abandonaron la enseñanza para mejorar su condición profesional.</p> <p>(Benito) Trabajó como profesor de Matemáticas.</p>

	<p>(Benito) Tiene experiencia laboral en el nivel superior de educación.</p> <p>(Benito) Ocupó varios cargos en la estructura de la SEP-H.</p> <p>(Benito, Sergio) Se comisionaron por un tiempo en el SNTE para obtener ascensos laborales.</p> <p>(Benito, Sergio) Se desempeñaron como directores escolares.</p> <p>(Benito, Pamela) Se posicionaron en puestos de confianza de la SEP-H</p> <p>(Sergio) Trabajó como profesor de Biología y Química.</p> <p>(Pamela) Se formó como asesor técnico pedagógico de la SEP-H</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Participaron en el programa de Carrera magisterial para mejorar sus ingresos.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Desarrollaron un conocimiento práctico de la función que desempeñan.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Estudiaron una maestría relacionada al campo de la educación.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela) Acompañan y promueven los procesos de Reforma impulsados por la parte oficial.</p> <p>(Sergio, Pamela, Dora) Tienen el grado de maestros.</p> <p>(Dora) La relación sindical le permitió acceder a una plaza base.</p> <p>(Dora) Muestra resistencia a los procesos de cambio que se imponen por la parte oficial.</p> <p>(Dora) Se dedicó exclusivamente al trabajo de la enseñanza.</p>
<p>Reforma educativa (2013)</p>	<p>(Benito) Capacita a los profesores que se encuentran en proceso de evaluación.</p> <p>(Benito) Ocasionó que pensara en la jubilación.</p> <p>(Sergio) Participa como tutor de profesores noveles en el sistema de formación docente que promueve esta Reforma y recibe un estímulo económico..</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) La Reforma educativa desprofesionaliza a los docentes.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela) Reforzó su sentido del docente como técnico de la enseñanza.</p>

	<p>(Pamela, Dora) Participaron en los procesos de evaluación y accedieron a los estímulos económicos que reconocen el desempeño y la promoción.</p> <p>(Dora) Descuidó su desarrollo profesional para capacitarse para la evaluación del desempeño.</p> <p>(Pamela, Dora) Vivieron un proceso plagado de errores y deficiencias administrativas, técnicas y pedagógicas.</p> <p>(Pamela) le permitió legitimarse como asesor técnico pedagógico.</p> <p>(Pamela) Se encuentra en un proceso de inducción y capacitación para mejorar su desempeño en el cargo.</p> <p>(Dora) Obtuvo un nombramiento para permanecer durante cuatro años en el puesto de profesor frente a grupo.</p>
<p>Condición actual</p>	<p>(Benito) Se desempeña como coordinador académico de educación básica.</p> <p>(Benito) Se encuentra próximo a jubilarse.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Reciben salarios por encima de la mayoría de los docentes.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) El manejo de redes sociales y uso de la tecnología le ha permitido configurar una serie de conocimientos muy parecidos.</p> <p>(Benito, Sergio, Pamela, Dora) Viven una situación de estrés y tensión por lo demandante de la profesión.</p> <p>(Sergio) Se desempeña como Supervisor escolar de educación primaria.</p> <p>(Sergio) Sigue capacitándose para mejorar en la función.</p> <p>(Pamela) Se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico de una Jefatura de Sector.</p> <p>(Pamela) Sigue en un proceso de aprendizaje profesional.</p> <p>(Dora) Permanece como docente frente a grupo.</p> <p>(Dora) Se sigue configurando como una docente innovadora.</p>