



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“LA DOBLE FUNCIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR EN MOMENTOS DE
INCERTIDUMBRE”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

P R E S E N T A:

MARGARITA POLANCO GRAJEDA

ASESOR DE TESIS

DRA. ALMA ELIZABETH VITE VARGAS

PACHUCA DE SOTO, HGO.

OCTUBRE 2019

Contenido

Introducción	
Metodología	13
Antecedentes del Consejo Técnico Escolar	20
Capítulo 1. La Reforma Educativa, el cambio y los docentes	
1.1 Lo que significa el cambio para los docentes.....	42
1.2 Lo que cambió para los docentes con la Reforma Educativa 2013.....	50
1.3 La importancia que tiene la actualización para los docentes	66
Capítulo 2. Algunos obstáculos entre la Reforma Educativa y los docentes	
2.1 El temor y la resistencia al cambio	97
2.2 La falta de información	114
2.3 La distancia entre quienes diseñan e impulsan la Reforma (los de allá) y los docentes (los de acá)	117
2.3.1 <i>Los de allá</i>	122
2.3.2 <i>Los de acá</i>	124
Capítulo 3. El a, b, c del Consejo Técnico Escolar	
3.1. El Consejo Técnico como referencia	138
3.1.1 <i>El antes</i>	139
3.1.2 <i>El después</i>	141
3.2. El trabajo entre pares.....	143
3.2.1 <i>El compartir</i>	147
3.2.2 <i>La reflexión</i>	152
3.3. El que está al frente	158
3.3.1 <i>Liderazgo</i>	159
3.3.2 <i>El Consejo Técnico Escolar como un espacio seguro</i>	164
3.4. La guía mensual del CTE como un camino a seguir.....	174
3.5 Consejo Técnico Escolar como imposición y control, la otra cara de la moneda.....	179
Comentarios finales	
Bibliografía	

Introducción

Pocos son los espacios con los que cuentan los profesores para realizar un trabajo metódico y sistemático relacionado con su quehacer cotidiano en la escuela como lo es el Consejo Técnico Escolar (CTE). A partir de la implementación de la Reforma Educativa que se puso en marcha en el ciclo escolar 2013-2014, el CTE tiene una nueva cara; concebido como una estrategia para fortalecer la autonomía de gestión al poner la escuela al centro de la tarea educativa, es una oportunidad para que la escuela se desempeñe como promotora de cambio y transformación social. Con el trabajo que directores y docentes realizan cada mes en las sesiones de CTE se pretende que se cumplan las condiciones mínimas necesarias para el buen funcionamiento de las escuelas.

De acuerdo con las nuevas disposiciones, el trabajo colegiado es parte fundamental para obtener los resultados deseados en las sesiones de Consejo en donde el intercambio de experiencias entre docentes, el análisis con sentido crítico de logros y fracasos de la escuela, así como la toma de decisiones encaminadas al buen funcionamiento de la institución, son algunas acciones medulares para que la labor del colectivo docente se encamine al cumplimiento de los principios y fines de la educación básica.

Para los informantes, el aprendizaje y colaboración entre pares es una oportunidad de crecimiento profesional y de transformar la práctica docente al aplicar las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje que otros profesores comparten en las sesiones de CTE, sin embargo, el intercambio de experiencias, la toma de acuerdos, etc., son solamente algunos de los ejercicios de intercambio que se dan en el Consejo, en un espacio de convivencia como son las sesiones mensuales, se entreteje tal multiplicidad de factores que pensar que solamente se intercambian experiencias de naturaleza académica es una reducción de lo que se muestra y se

esconde en el colectivo docente en las sesiones de Consejo. En las reuniones entre profesores se pone en juego la subjetividad, la experiencia profesional, la historia de vida, la formación académica, acuerdos, desacuerdos, certezas, temores y todo aquello que los hace humanos; es por ello que lo que se pone de manifiesto en las reuniones mensuales va más allá de solamente ser un medio para cumplir con los principios y fines de la educación, así, como ofrecer una educación de calidad, incluso es posible que en algunos casos los objetivos que pretende alcanzar la Reforma Educativa a través del CTE pasen a segundo término, quedando sobre la mesa asuntos que tienen que ver más con el propio colectivo que con el servicio educativo.

Este trabajo pretende abrir una rendija que permita ver que en una reunión sumamente estructurada, entre otras cosas, por una guía mensual de CTE que indica las actividades que se deben desarrollar en cada sesión de Consejo, los profesores no disponen de tiempo para dispersar su atención y dedicarlo a otros asuntos que no sea lo estipulado en la guía, sin embargo se generan en el grupo ciertos acomodos y significados que son compartidos por el colectivo con la particularidad de que no son significados de índole académica sino de naturaleza personal y social.

Lo que sucede en las sesiones de CTE puede verse desde tantas aristas como sujetos que observan y este trabajo tiene la mirada de una persona marcada por las palabras de un maestro que le dijo: ¡nunca fuiste maestra, no lo eres y ni lo serás!, esa persona soy yo. Al escuchar el comentario del maestro, de momento pensé que era una agresión inmerecida porque yo estaba haciendo mi mejor esfuerzo al continuar con mi formación académica relacionada con la educación y al desempeñar mi función de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de una manera que considero responsable, pero más tarde entendí que no es asunto de responsabilidad, es un tanto asunto de identidad. Las exigencias de la Reforma Educativa me expulsaron de un trabajo en el

que mi formación como Ingeniera industrial, mi experiencia laboral en empresas de la iniciativa privada me brindaban casi todos los elementos necesarios para responder a las necesidades del trabajo en las áreas administrativas de la Secretaría de Educación Pública en Hidalgo, en ese medio pocas veces se pensaba en cómo el desempeño del personal de la oficina impactaba el trabajo del docente y mucho menos en los niños, era un sistema, un ente altamente burocratizado.

En un abrir y cerrar de ojos me encontré un día en una supervisión escolar con la función de ATP en un mundo extraño y poco comprensible para mí, después de laborar casi veinte años en las tareas administrativas no es asunto sencillo iniciar labores en un área pedagógica. Mis inquietudes nacieron en 2013 durante la primera sesión de la fase intensiva de CTE cuando la pregunta que me hice fue ¿Por qué los maestros aceptan trabajar la guía mensual del CTE al pie de la letra, sin analizar si les sirve y sin protestar?, cuestionamiento que no me he podido responder pero que trato de entender a partir de los propios sujetos que dan vida al CTE, para ello he andado un camino que en definitiva no ha sido sencillo. En el trayecto que he recorrido en este ejercicio de investigación cualitativa he enfrentado una lucha constante para no sesgar la dirección del ejercicio, la vigilancia epistemológica ha sido indispensable durante el análisis y clasificación del dato empírico.

Una de las últimas lecturas que realicé de este escrito, me permitió identificar dos líneas paralelas que trabajo de manera simultánea, reconocía en este texto la necesidad de contrastar con la voz de los docentes y la directora, otras voces que pusieran de manifiesto posturas distintas sin la intención de desacreditar a alguna o bien que alguna ocupara un lugar preponderante. Lo que descubro es que no solamente los docentes no tienen una voz que vaya más allá del Consejo Técnico Escolar, tampoco yo tengo voz, sin embargo, mi voz se esconde detrás de la opinión del supervisor, es mi manera de manifestar mi desacuerdo con la Reforma y

también mi temor a perder el empleo, lo que me pone a pensar que es muy posible que esta sea la razón de fondo que me llevó a cursar una maestría en educación que en un momento dado pudiera respaldar la clave docente que ostento. Lo anterior no es un asunto menor, porque entonces, este trabajo posiblemente esté escrito desde el temor de enfrentar una evaluación docente que en un momento dado pudiera poner en juego mi permanencia en el Sistema Educativo estando en mis últimos años de servicio, cuando se supondría que debería estar planeando una jubilación y no pensando en la posibilidad de qué hacer en caso de perder el empleo, porque eso implicaría la falta de solvencia económica en una etapa de mi vida en la que difícilmente sería contratada en el ámbito industrial debido a mi edad. Entonces, independientemente de mi necesidad de entender lo que sucedía en el CTE, reconozco mi deseo tal vez escondido o tal vez inconsciente de tener voz lo mismo en relación a la Reforma que al CTE.

En la primera sesión de Consejo Técnico que se llevó a cabo con los directores de la zona escolar a partir de la implantación de la Reforma Educativa, correspondió a la fase intensiva y fue en el mes de agosto de 2013, no me pude explicar lo que ahí sucedió, mis primeras sensaciones fueron de molestia al ver la obediencia de los involucrados a una serie ordenada de pasos a seguir sin el menor cuestionamiento al contenido, a la pertinencia, a la posibilidad o a la intención de lo que engloba el Consejo Técnico Escolar, el recuerdo de esa experiencia fue definitiva para fijar la mirada en él. Rodríguez, Gregorio (1996) expresa que “El sentimiento de inconformidad, de duda, de curiosidad de un sujeto puede dar origen a la búsqueda de respuestas, para sí o para una comunidad”, y fue precisamente ese sentimiento de inconformidad que viví en esa sesión lo que me llevó a tomar la decisión de que el tema del proyecto fuera el Consejo Técnico Escolar para buscar respuestas que me ayudaran a entender el por qué los involucrados actuaban de tal manera; qué pensaban en relación al Consejo o qué sucedía en las reuniones de Consejo entre ellos y con cada uno de ellos, no podía entender que los significados y realidades

que se manejan en el CTE son compartidos, son creados socialmente, sin olvidar que lo anterior se enmarca en un mismo contexto que tiene que ver con la Reforma Educativa.

El Consejo Técnico Escolar es para los docentes mucho más que una reunión para tratar asuntos de corte pedagógico y tomar decisiones para solucionar los problemas de enseñanza y aprendizaje, además de ser un medio para el logro de los fines de la educación y para cumplir con las condiciones para el buen funcionamiento de la escuela, cumple con funciones no establecidas en los lineamientos que lo norman puesto que no solamente se intercambian experiencias exitosas del trabajo con los estudiantes, el Consejo debe girar alrededor de asuntos pedagógicos y de organización encaminados a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, solamente que a la par lo hace también en función de lo que sienten los docentes en relación a las circunstancias en que se encuentran y reaccionan al marco normativo no del CTE sino de la Reforma Educativa, asunto que los lleva a buscar un espacio que no les signifique incertidumbre.

De manera consciente los docentes comparten entre pares elementos para el crecimiento profesional y la solución de problemas que afectan a la escuela en el espacio que les brinda el Consejo, sin embargo, de manera no consciente este espacio es el depositario de todo aquello que desestabiliza a los docentes que además de tener el mismo origen, no puede ser dejado en otro lugar porque en otros ambientes sus problemáticas no significan lo mismo, es precisamente en las reuniones de CTE donde los maestros comparten alegrías, éxitos, fracasos, tristezas, etc., pero sobre todo comparten la incertidumbre generada por la implementación de la Reforma, la gran mayoría y me puedo atrever a decir que todos están en las mismas circunstancias puesto que todos son un blanco posible de los cambios establecidos, sobre todo de la evaluación docente. Entonces el CTE tiene también una función estabilizadora, de contención, de donde los sujetos se sostienen y rehacen las apoyaduras con las instituciones que deberían respaldarlos, y que sin embargo, los abandonaron.

Lo más interesante de las sesiones mensuales de Consejo son los significados que ahí nacen y se entrelazan, tanto los individuales como los colectivos, es un espacio liberador, sí con mayor carga en lo administrativo, pero de sobrevivencia en lo social que les permite enfrentarse a la Reforma y no tener que desistir y abandonar al Sistema Educativo; el Consejo tiene un quehacer protector no por el Consejo en sí mismo sino por todo aquello que se crea en el colectivo, por lo tanto, pongo sobre la mesa la idea de que frente a los embates de la Reforma el Consejo es un espacio físico, histórico y temporal que puede servir como resguardo para los docentes en un momento de ruptura con las prácticas del pasado y de incertidumbre laboral que pone en peligro su pertenencia al gremio, por lo tanto, cumple al menos una doble función en momentos en que los profesores se encuentran prácticamente indefensos frente a la novedad que les produce malestares psíquicos y fisiológicos como los provocados por el estrés, por consiguiente puedo mirar *“El Consejo Técnico Escolar como un refugio que permite a los docentes enfrentar los desafíos que acompañan a la Reforma Educativa”*.

La Tesis anterior propone la posibilidad de pensar al CTE como un espacio que ofrece significados y continencia a los docentes que han perdido la regularidad en su vida laboral inmersos en una serie de tensiones que buscan recuperar un poco de certeza frente a dicha circunstancia, siendo los momentos del Consejo y no otros donde los profesores se escuchan los unos a los otros ante la imposibilidad de ser tomados en cuenta en los centros de poder, esto, en contraste con otra función del CTE que se relaciona con el fortalecimiento de la autonomía de gestión de la institución educativa, es decir, la nueva modalidad de trabajo a partir de la Reforma Educativa de 2013.

Para dar sustento a la Tesis desarrollé tres capítulos estructurados con base en las categorías analíticas resultantes del análisis de los datos empíricos proporcionados por los informantes. En

el primer capítulo titulado “La Reforma Educativa, el cambio y los docentes” muestro que para los profesores Reforma y cambio van de la mano, la forma en que el cambio los afecta en su cotidianidad en el aula, así como en sus vidas personales, el tipo de cambio al que están sujetos y su forma de ver el cambio desde su identidad docente.

Otro tema que abordo en este capítulo es el significado que los profesores le dan al cambio que viven a partir de la implementación de la Reforma y la necesidad de capacitarse que surge en ellos de estar preparados para enfrentar el cambio.

El segundo capítulo se relaciona con la resistencia que tienen los profesores al cambio por diversos motivos. Es en términos generales todo aquello que de acuerdo con los docentes, gira alrededor del cambio provocado por la implementación de la Reforma Educativa, lo que menciono en este capítulo es que en un complejo tejido de ideas, se pone de manifiesto que los docentes tienen su propio concepto de lo que es la Reforma educativa, mismo que es discordante con lo publicado el 26 de febrero de 2013 en el Diario Oficial de la Federación (DOF), brecha que se origina por diversas razones, entre ellas está el hecho de que los canales formales de comunicación no les brindan la información necesaria ni oportuna causando una falta de información que les provoca incertidumbre y temor. Quienes poseen la información de primera mano están real y estructuralmente muy alejados de los docentes frente a grupo es como si pertenecieran a mundos no solamente diferentes sino separados uno del otro en donde los puntos de contacto son débiles y remotos. Unos diseñan y otros ejecutan una Reforma Educativa sin siquiera conocerse y en medio una estructura que lejos de ser un puente que los una parece que es un puente que los separa.

El capítulo tres tiene que ver con el Consejo Técnico Escolar que de acuerdo con los profesores es preponderantemente un espacio de construcción, para compartir, para resolver, para

aprender entre pares, donde todos son importantes y cada uno tiene una función específica; es precisamente en este espacio donde convergen todos los sujetos junto con aquellos elementos que rodean al cambio y que lejos de hacer crisis y generar un ambiente caótico, se transforman en algo positivo construido por los informantes en donde los elementos propios del CTE, las individualidades, lo colectivo y los significados que ahí se crean y hacen de ese espacio algo más que un colectivo docente que atiende las indicaciones de una guía y comparte información. El Consejo se convierte en la oportunidad para construir un imaginario que es un rayo de luz frente a tanta oscuridad permitiendo a los profesores enfrentar una Reforma Educativa distinta a las que han experimentado durante su vida laboral.

Considero necesario hacer algunos comentarios y precisar algunos antecedentes antes de iniciar con los capítulos. Inicio mencionando que la Reforma ha generado cambios, algunos claramente especificados como aquello que intencionalmente se desea modificar y otros se dan como un efecto secundario, pero no por ello son menos importantes. Si hablo de cambio debo hablar de tiempos cambiantes, contextos cambiantes, economías cambiantes, mercados laborales cambiantes, son términos frecuentes en la actualidad. Algunas sociedades cambian y otras sociedades evolucionan, los factores políticos, económicos y culturales que las conforman también cambian con ellas a través del tiempo. Los cambios implican movimiento y el movimiento conlleva tiempo lo que significa que los cambios culturales, políticos y económicos de toda sociedad suceden en un tiempo determinado por lo que cada sociedad ha cambiado a su propio ritmo. Con la globalización vista como “La actividad económica que se ha interconectado globalmente a una escala sin precedentes, uniendo a personas, artículos y servicios más rápidamente que nunca” (OCDE, 2015, pág. 25), se exige una educación para el futuro pero la educación arrastra continuamente los sedimentos del pasado, parece que en el presente no hay un

punto de contacto entre la velocidad a la que se mueve el tiempo en la modernidad y la velocidad del tiempo que la educación necesita para dejar huella en el sujeto.

La educación no es inmune a la globalización, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015) “Reconoce la necesidad de innovación...Los gobiernos se enfrentan a una presión creciente para definir e implementar políticas educativas, mientras intentan mejorar la calidad, la equidad y la efectividad de sus sistemas de educación” (pág.24), es decir, la educación está influida por los fenómenos económicos globales, se genera la necesidad de hacer ajustes en los sistemas educativos de los Estados Nacionales, al menos en los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Los cambios educativos traducidos en reformas en cada uno de los países miembro se han encaminado de acuerdo con las tendencias de las políticas educativas a responder a distintos factores como calidad y equidad, preparación de los estudiantes para el futuro, mejora escolar, evaluación y gobernanza.

Es inevitable pensar que la Reforma Educativa en nuestro país es parte de los efectos de la globalización y que responde, o bien, está ligada a prioridades económicas más que a prioridades de naturaleza puramente educativa y social, lo anterior se puede leer de una manera más clara cuando la OCDE lo explica “En las economías y sociedades actuales basadas en el conocimiento, garantizar que los estudiantes cuentan con las competencias exigidas para entrar en el mercado laboral es clave en los países de la OCDE” (2015, pág.34).

El 18 de mayo de 1994 México se convirtió en el miembro número 25 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE). El decreto de promulgación de la declaración del gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de esta organización, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de julio de 1994, dicha adhesión de México a la OCDE, le hace ser objeto de

distintos tipos de valoraciones y mediciones sistemáticas, que permitan conocer a dicho organismo internacional en qué medida se cumplen las disposiciones implementadas por éste, así como saber el grado de cumplimiento de normas y estándares internacionales en materia educativa y por consiguiente, el otorgamiento del financiamiento económico necesario para la implementación y consolidación del modelo educativo que pretende impulsar el organismo internacional.

Para cumplir con dicha exigencia, el Estado Mexicano se ha visto obligado a implementar una serie de transformaciones en su política educativa con la finalidad de cumplir con las exigencias de la comunidad internacional, siendo una de las acciones más significativas las derivadas de las modificaciones al sector educativo.

En 1992 se firma entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con la participación testimonial de los gobernadores estatales, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

En este contexto y a pesar de que desde el año de 1982 se publicó el acuerdo 96 en el que se da vida al Consejo Técnico Consultivo, ya se proponía la gestión escolar como forma de organización en las escuelas, figura que se retoma a partir de la Reforma Educativa que modifica el artículo 3^a constitucional y su publicación en mayo de 2013, donde se menciona el principio del fortalecimiento de la autonomía de gestión en los centros escolares y para el ciclo escolar 2013-2014 se publicaron los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”.

Por lo anterior, el Sistema Educativo Mexicano, específicamente en la Educación Básica, reposiciona al Consejo Técnico Escolar como uno de los mecanismos con los que se pretenden alcanzar las encomiendas mencionadas en el artículo 3^a constitucional y de manera implícita dar cumplimiento a las demandas de la OCDE; en este contexto se advierte que los docentes de educación primaria aceptan sin restricciones la imposición de los lineamientos de la autoridad

educativa y parecen cumplirla, sin embargo considero importante problematizar el hecho de si el Consejo Técnico Escolar es un espacio de desarrollo educativo con la finalidad de cumplir con la mejora de los aprendizajes de los alumnos de las escuelas multigrado de educación primaria general, o es un espacio de reconstrucción de sentido para los informantes a partir de la imposición de una Reforma Educativa que vulnera sus derechos y los desestabiliza en lo laboral, lo profesional y lo personal.

Metodología

La construcción de categorías es un trabajo minucioso, una vez establecido el interés investigativo, vale la pena desmenuzarlo y encontrar las dimensiones que influyen en él y cómo están relacionadas entre sí. El texto de Taylor y Bodgan (1992) fue una guía para dar orden a la información, pero no en un sentido mecánico sino en un sentido de relaciones y significados. El camino recorrido del dato empírico a la construcción de categorías implica un trabajo de constante reflexión y en mi caso de lucha conmigo misma para dejar de escuchar solamente mi voz y escuchar la voz de los informantes.

De acuerdo con Schawartz y Jacobs (1984) en que “La meta de la sociología cualitativa es la forma de obtener acceso al mundo de la vida de otras personas” (pág.21), donde el “Mundo de la vida” de alguien tiene que ver con significados, emociones motivos, comportamientos cotidianos que son parte de la subjetividad del individuo, en la misma línea, Rodríguez, Gregorio (1996) asegura que la investigación cualitativa trata con sujetos vivos, cambiantes, con su propia historia y formas de ser y pensar y reconozco que es precisamente la investigación cualitativa la que me ha permitido el acceso a los integrantes del Consejo Técnico Escolar de la escuela “Abraham González” que aceptaron ser mis informantes y llevar a cabo un ejercicio etnográfico al hacer trabajo de campo que es indispensable para este trabajo de investigación de corte

interpretativo, por lo tanto, buscar la esencia del objeto es básico, son las significaciones las que le darán sentido a la investigación porque se ponen en juego las significaciones tanto del investigador como del informante, el resultado del trabajo de campo fueron los datos empíricos recopilados mediante la aplicación de las herramientas de la observación y la entrevista.

El discurso resultante del tránsito de lo oral a lo escrito implica pérdida de información durante el proceso de reescritura, la idea es acercar el texto a la modalidad en que se produjo, rescatando la naturaleza social de la entrevista sumando a lo intencional, lo inconsciente e involuntario. En este trabajo en donde las construcciones imaginarias son un punto medular, no se puede dejar de lado las emociones, entonación, interpretación e incluso muletillas de los informantes que de alguna manera hablan de sujetos históricos. La asepsia en el discurso de los informantes para facilitar su lectura no se consideró en este ejercicio, el análisis se centra en los sujetos a través de sus discursos por lo que la transcripción de las entrevistas de lo oral a lo escrito son literales procurando conservar hasta donde la reescritura lo permite mantener en el texto las expresiones de duda, certeza, angustia, satisfacción, alegría, etc.

En relación a los informantes, son seis los profesores elegidos para la realización de este trabajo, cuatro forman la plantilla del personal docente de la Escuela Primaria “Abraham González”, otro informante es el Supervisor de la zona escolar a la que pertenece la escuela y por último a la profesora que tiene la función de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de la zona. Elegí la escuela antes mencionada porque era un escenario de fácil acceso en el sentido geográfico y en el sentido de que es una institución de puertas abiertas para los miembros de la comunidad, así como para la autoridad educativa, la autoridad municipal y demás instituciones de apoyo al servicio educativo como la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Otro asunto tiene que ver con los códigos utilizados para las observaciones y las entrevistas, inician con una literal “O” para observaciones y “E” para entrevistas seguida por el número de entrevista representada por dos dígitos, 01 para la entrevista número 1, 02 para la entrevista número 2, así sucesivamente con independencia de quien fuera el informante. La tercera parte del código está conformado por las iniciales de mi nombre y apellidos (MPG) seguidas de la fecha que inicia con dos dígitos para el día, dos para el mes y dos para el año: 061115 representa el seis de noviembre de 2015. La parte final del código corresponden a la letra P que significa página acompañada del número de la página, lo mismo se aplica para las observaciones. El código E02MPG061115P6 se establece para la segunda entrevista realizada por mí el día seis de noviembre de 2015 y el extracto de texto se localiza en la página seis de la transcripción de esa entrevista en específico.

En cuanto al ingreso al campo, fue el Supervisor Escolar de Zona quien me abrió las puertas de la escuela en un primer momento al acompañarme a la primera visita con la finalidad de solicitar el apoyo del personal docente para la realización de mi trabajo. El establecimiento del rapport no fue un asunto complicado, sin embargo, considero que de alguna manera siempre fui vista como una figura asociada a la autoridad como consecuencia de mi función y por haber sido apoyada por quien en ese momento era el Supervisor, lo anterior, a pesar de la aclaración de que la investigación sería parte de mi proceso de formación y no estaba vinculada al trabajo correspondiente a la parte oficial. Una ventaja para ser aceptada fue que como Apoyo Técnico Pedagógico de la misma zona escolar, conocía a los docentes con quien me unía una relación de respeto y trabajo aunque no de amistad. La actitud de trabajo y colaboración que caracterizaba a los profesores fue un apoyo importante para que la confianza entre ambas partes fluyera a la par que la información.

Consideré que la observación de Taylor y Bogdan (1992) de evitar escenarios donde exista una participación personal y profesional, no aplicaba en mi persona porque consideraba que la amistad y lo afectivo no estaban presentes en la relación existente entre los informantes y yo; no fue así. Hubo momentos en que la implicación no me permitía la reflexión ni la interpretación, tuve que dejar de lado el trabajo durante algunos intervalos de tiempo con la idea de aclarar la mente.

Para Arfuch (2002), en la entrevista hay una relación cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado, es el objeto particular de análisis dentro del espacio biográfico, en la entrevista se involucran dos sujetos hablando el uno al otro donde ambos manifiestan sentimientos, comparten sentidos de vida, y fue precisamente el compartir sentidos de vida con los informantes otro obstáculo que debí superar, me sentí colonizadora porque llegué a su territorio a apoderarme de sus pensamientos, sentimientos y de sus palabras nunca antes dichas y traidora por ventilarlas en un escrito y en ocasiones hasta juzgarlas, tuve que reconocer que no debo atreverme a juzgar a quien confió en mí por una parte, y por otra si traigo los sentidos de los informantes a mi terreno entonces el ejercicio de investigación nace muerto, es por ello que me dije que no se puede traer las descripciones del informante al contexto del investigador en virtud de que se corre el riesgo al cambiar el significado de lo dicho por el informante y para mantenerlo deben ser interpretadas las descripciones en el contexto del informante.

Atendiéndi al texto de Taylor y Bogdan (1992) de arremangarme los pantalones y entrar en el campo para reconocer el escenario de la realización de la observación, establecer el rapport con los informantes y evitar tensiones que provoquen sesgos que afecten el levantamiento de los datos necesarios para la investigación, también recordé en todo momento las palabras de Geertz (1992) quien dice que en la antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas

más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros, es decir, que no se puede ajustar la investigación al molde de la voluntad e ideas del investigador, sino que se trata de buscar una explicación a un hecho, de ver una realidad con otros lentes distintos a los que el investigador desea usar para sesgar el resultado acorde a sus intereses, lentes, que como explica Santamaría (2011), uno de los paradigmas clásicos en la investigación educativa es el paradigma interpretativo/cualitativo que son las lentes con las que nos aproximamos al estudio sistemático e indagación coherente de la realidad educativa; continué un trabajo artesanal de investigación, término utilizado por Gutiérrez Ibarra (2003), en la búsqueda de los sentidos que circulan en el CTE de la escuela antes mencionada.

Cuando inicié el subrayado de las entrevistas y observaciones con la idea de detectar los fragmentos de la información empírica que me parecieran relevantes, los resultados no fueron los óptimos, de hecho, podría decir que fue un fracaso. Al extraer los fragmentos de texto que subrayaba por considerarlos importantes, me percaté de que en realidad lo que yo había hecho era escoger las frases que me eran convenientes para lo que quería encontrar, mi implicación que vista desde la definición de Ardoino (1997) de que nos sentimos adheridos, arraigados, o a lo que no queremos renunciar, es aquello por lo que estamos amarrados a algo o a alguien, relaciono lo anterior a mi sujeción tanto con los informantes como con mi experiencia de haber tenido que cambiar de actividad y de centro de trabajo como consecuencia de la implementación de la Reforma porque quienes ostentábamos salarios con claves docentes deberíamos estar en las escuelas y no en las unidades administrativas de la Secretaría de Educación.

Mi malestar y cercanía laboral con los informantes, opacaba mi visión al seleccionar las ideas medulares y pertinentes para la investigación, me había ganado mi constante impulso de llevar el rumbo de la investigación hacia donde yo deseaba, hasta que reconocí mi error y me dije que las

ideas propias no deben ser un obstáculo epistemológico, se debe estar en constante reflexión, en todo proceso de investigación es necesaria una actitud crítica, apertura y flexibilidad de pensamiento, así como una actividad intelectual permanente ya que el arraigo de las ideas puede ser un obstáculo epistemológico y estuve de acuerdo con la idea de Dewey (1916) de que la información separada de la acción reflexiva es algo muerto, una carga que aplasta al espíritu.

Lo anterior me obligó a dejar de lado lo ya seleccionado e inicié de nuevo una lucha conmigo misma, y digo que nuevamente porque esa lucha ha sido una constante desde el principio del ejercicio de investigación, empecé otra vez la lectura del dato empírico y realicé un esfuerzo por afinar y disciplinar la mirada tal como lo asegura Rockwell (2002). Retomé la búsqueda de ideas que dijeran algo de los entrevistados, ideas que me indicaran que ellos querían decir algo, era mi consigna dejarlos hablar, debía silenciarme un poco y estar dispuesta a escuchar para que ellos hablaran y fueran escuchados por mí.

El corte de realidad que hago tiene que ver con el Consejo Técnico Escolar, el objeto de estudio que he venido construyendo como resultado de una constante problematización se ha transformado conforme el trabajo de investigación ha avanzado, curiosa y tal vez irónicamente nada tiene que ver el objeto de estudio que he construido con lo que deseaba encontrar como resultado de mi implicación, el sustento teórico y la constante reflexión permitieron la evolución del objeto. La pregunta inicial que redacté como posible guía de la investigación fue: ¿Cómo se refleja el resultado del Consejo Técnico Escolar en la Mejora de los Aprendizajes de los alumnos de las escuelas multigrado de educación primaria general de la zona escolar “X”?, la siguiente fue: ¿Cómo asumen los docentes el Consejo Técnico Escolar de las escuelas multigrado de la zona escolar “X”?, otro cuestionamiento lo redacté como: ¿Cómo resignifican los docentes de la

Escuela Primaria Abraham González el Consejo Técnico Escolar?, posteriormente llegué a: ¿Es el Consejo Técnico Escolar la posibilidad de resistir los embates de la Reforma?

Pareciera que ninguna incógnita se asocia a mi primera inquietud de ¿Por qué los maestros aceptan trabajar la guía mensual del CTE al pie de la letra sin protestar y sin analizar si les sirve?, en una primera mirada los puntos de encuentro se ven muy frágiles, sin embargo, hay una fina línea que los une y tiene que ver con los significados. En el camino hubo tropiezos que al irlos salvando incrementé mi aprendizaje, la evolución del objeto de estudio llegó hasta lo que hoy presento en este escrito, no porque no pudiera seguirse modificando solamente que debía parar en algún punto y decidí hacerlo en el momento que sentí que la información recopilada apuntaba hacia esa dirección.

La trayectoria recorrida de la primera pregunta a la última, fue el resultado de lo que iba encontrando conforme avanzaba en el levantamiento de datos y su análisis. Durante la lectura del dato empírico y construcción de categorías, deseaba encontrar indicios que me permitieran plantear la idea de que el CTE es un dispositivo de control orquestado por la autoridad educativa con la idea de mantener sujeto al magisterio a una política educativa que lesiona los derechos del trabajador, que mostrara a la docencia una faceta benévola en la que se justificara como una posibilidad de crecimiento profesional y de formación continua al aprender de sus pares por medio de un trabajo colectivo, siendo obligación del Estado brindarle al docente dicha formación y no del todo recaer en los hombros de los profesores. Al final reconocí que no se trataba de mí sino de dar voz a los informantes.

Mi perspectiva del CTE dista de lo que los docentes mencionan con respecto al trabajo que en ese espacio se realiza y de los logros alcanzados. Reconozco que el Consejo es un espacio de crecimiento profesional pero no considero que las actividades y los acuerdos que ahí se generan

impacten realmente a la calidad educativa y modifiquen sustancialmente las prácticas docentes y las prácticas educativas de la institución, lo que sí observo es que las reuniones mensuales cumplen con una función que no se establece en la norma aunque se materializa a través de las construcciones sociales que ahí surgen.

Me fue necesaria una apertura y flexibilidad de pensamiento para que las ideas propias no forzaran al objeto a encajar en un punto en donde pudiera utilizar la investigación y la teoría como un ajuste de cuentas con la Reforma Educativa, la constante reflexión y una actitud crítica fueron indispensables en la realización de este trabajo. La sensibilidad del investigador y del investigado siempre está presente por lo que la investigación cualitativa nunca podrá del todo ser objetiva, pero las fases y etapas de la investigación cualitativa darán a esa búsqueda el carácter de estar en el camino que lleve a la verdad científica. Estoy consciente que en el caso del CTE las construcciones que puedo realizar son de segundo orden puesto que la información obtenida está filtrada por mis sentidos es la interpretación de la interpretación.

Antecedentes del Consejo Técnico Escolar

El objetivo con el que nacieron los Consejos Técnicos Escolares, que anteriormente tenían otro nombre, fue el de mejorar la educación, sus inicios se remontan a las instituciones que fueron fundadas teniendo en mente lo que una buena educación aportaba a la infancia y juventud mexicana siendo esto en la colonización (Mejía Sabido, 2016). Una referencia de las instancias que antecedieron al CTE puede observarse en el acuerdo número 96 de la Secretaría de Educación Pública publicado en 1982 que menciona al Consejo Técnico Consultivo para analizar asuntos de carácter educativo.

Aunque el Consejo Técnico Escolar existe de tiempo atrás, para efectos de este trabajo partiré, como ya mencionaba, de 1982 que con el acuerdo 96 se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias que en su Capítulo VI menciona lo siguiente:

Artículo 24.- El Consejo Técnico Consultivo sesionará por lo menos una vez al mes. Para la celebración de sus asambleas se requerirá la presencia de su presidente y de la mayoría de los presentes. En caso de empate, el presidente tendrá voto de calidad.

Artículo 25.- Corresponde al Consejo Técnico Consultivo analizar y recomendar respecto de los siguientes asuntos:

- I. Planes y programas de estudio;
- II. Métodos de enseñanza;
- III. Evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo;
- IV. Capacitación del personal docente;
- V. Adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y
- VI. Las demás cuestiones de carácter educativo.

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992 fue respuesta al compromiso del Estado Mexicano con la educación pública, cuyos objetivos exigen una educación de calidad para posicionar al país en el escenario internacional; lo anterior basado en la demanda social de contar con una educación de calidad, el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional en el que uno de sus mandatos es la mejora constante de la calidad en la educación y en el reconocimiento de que el centralismo derivó en cargas burocráticas excesivas, asunto que era insostenible.

El ANMEB estipuló la necesidad de fortalecer la capacidad de organización y de participación de la escuela, maestros, alumnos y padres de familia; y estableció por ley, la existencia de los consejos técnicos en las escuelas.

En la Reforma educativa aprobada en febrero de 2013 se menciona en los Transitorios el fortalecimiento a la autonomía de gestión. En este contexto, en el ciclo escolar 2013-2014, se emitieron los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos

Escolares en la Educación Básica, en donde se menciona que la escuela se convierte en el centro de la tarea educativa, también menciona que la misión del CTE es

Asegurar la eficacia y eficiencia del servicio educativo que se presenta en la escuela. Esto significa que sus actividades están enfocadas en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. El Consejo Técnico Escolar debe centrar su esfuerzo en garantizar que los niños y jóvenes que asisten a la escuela ejerzan su derecho a la educación de calidad". (SEP, s/f, s/p)

Otro punto importante mencionado en los Lineamientos es el aprendizaje entre pares que como resultado genera la creación del conocimiento para enriquecer la tarea educativa.

Al transitar del Acuerdo número 96 en el que el CTC daba gran peso a la organización de las actividades escolares al ANMEB, que establece por Ley los consejos técnicos con miras a mejorar la calidad de la educación y a la Reforma del 2013 que considera a los consejos técnicos escolares como órganos colegiados corresponsables con la autoridad educativa para dar cumplimiento a los principios y fines de la educación que se especifican en la nueva norma, las dinámicas de trabajo han venido modificándose en cada momento histórico. Es de notar en lo que se refiere a los Consejos Técnicos y a la autonomía de gestión, la creciente responsabilidad que se le asigna al maestro con respecto al cumplimiento de la calidad educativa y la generación de su propio aprendizaje apoyado en los pares.

El Consejo Técnico Consultivo (CTC) se define en el Acuerdo 96 como un órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel que se conformaba por el presidente que era el director del plantel, un secretario electo y los vocales que eran los maestros de escuelas que contaban al menos con cinco maestros. En las escuelas de más de doce grupos se elegía como vocal a un representante de cada grado y en las escuelas de cuatro maestros o menos, el supervisor organizaba el CTC de la zona. El CTC sesionaba una vez al mes. La tarea era analizar y emitir

recomendaciones acerca de los planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, capacitación del personal docente, elaboración de auxiliares didácticos, entre otras.

En los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares publicados en 2013, el asunto es distinto, el propósito del Consejo Técnico Escolar es el de ser un órgano colegiado en corresponsabilidad de las autoridades educativas que cuenta con la participación de todos los docentes en una sesión mensual establecida en el calendario escolar dentro del horario de trabajo con la finalidad de cumplir con los principios y fines de la educación básica. En este espacio el colectivo docente tiene la posibilidad de compartir experiencias que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes mediante el aprendizaje entre pares. En términos llanos, se transitó de un órgano consultivo a uno de gestión.

Aunque en ambos consejos la autoridad educativa dirige las sesiones, en teoría, los acuerdos tomados por el colectivo en el Consejo Técnico Escolar no son imposiciones de la figura de autoridad como lo es el director o bien el supervisor en los colegiados de las escuelas multigrado. El CTE es pensado como una oportunidad de crecimiento profesional y de la institución educativa al ejercer la autonomía de gestión escolar al fortalecer la toma de decisiones horizontales.

Una vez escuchada la voz del Estado a través de las reformas realizadas, es conveniente escuchar otras voces en ocasiones discordantes con las pretensiones de la norma. En cada nueva reforma quedan sedimentos de la anterior, regularmente se construye una sobre la otra lo que puede abonar a que reforma tras reforma no se logren los resultados esperados, eso incluye a los consejos técnicos.

Capítulo 1. La Reforma Educativa, el cambio y los docentes

La información empírica para la realización de este escrito, se obtuvo de profesores que laboran en la Escuela Primaria “Abraham González” que se localiza en la comunidad de Agua Blanca en el municipio de Mineral del Monte en el Estado de Hidalgo, ésta cuenta con los servicios básicos de agua, luz, drenaje, sanitarios para niños y niñas, un espacio para la dirección, una biblioteca, tres salones de clase para los seis grados, un aula de medios y una explanada.

Es una escuela de modalidad multigrado, la plantilla de personal de la escuela está integrada por cuatro docentes, tres frente a grupo y uno comisionado como director sin grupo, cada docente atiende a un ciclo, es decir dos grados cada uno. Cuenta también con un apoyo administrativo, un profesor de educación física con tres horas asignadas por semana en la escuela, no tiene personal de intendencia de base, el servicio de intendencia es pagado por los padres de familia cuando no se logra un acuerdo con el municipio para que absorba los gastos del personal de limpieza. La institución también cuenta con el apoyo del Programa de Escuelas de Calidad y del personal de USAER que atiende a los niños con necesidades educativas especiales de los distintos grados una vez por semana.

La Escuela Primaria “Abraham González” a lo largo de su historia ha sufrido diversas modificaciones de distinta naturaleza, fue fundada en 1892, se cambió a una nueva construcción en 1928 a unos pocos metros del primer edificio que albergó a la institución. Ha cambiado a lo largo del tiempo de docentes, de directores, de supervisores, la matrícula se ha incrementado con respecto a ciclos escolares anteriores, cada ciclo egresan alumnos e ingresan otros y junto con ellos también hay movilidad de padres de familia. El movimiento de docentes y directivos también implica variación en las formas de trabajo, lo mismo con las diversas reformas

educativas que históricamente se han implementado. Las transformaciones siempre han estado presentes en la institución; hoy día los cambios tampoco son la excepción, los docentes que actualmente laboran en la escuela insistentemente hacen referencia al cambio cuando aluden a la Reforma, un informante se refiere al cambio como:

Me ha tocado pues, durante treinta años sufrir muchos cambios desde que iniciamos, no? Y creo que todos estos cambios de la Reforma yo sí estoy de acuerdo porque pues debe de haber un cambio, no se puede estar permanentemente en lo mismo de hace veinte años o de hace treinta años como uno aprendió, debe de haber estar reformas que a veces no nos parecen porque pues son cambios, todo mundo le teme a los cambios, a cualquier cambio, ¿no? (E03MPG101115P2)

La opinión del docente concuerda con Sack (1981), quien asegura que una reforma puede ser considerada como “Una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y métodos adecuados” (Citado en Tejada Fernández, 1998, pág. 27); también puede ser pensada según González y Escudero (1987) como un cambio “A gran escala que afecta a la política educativa” (Citado en Tejada Fernández, 1998, pág. 27), y para Torre (1992) una reforma es “Un cambio estructural del Sistema Educativo que parte de factores sociopolítico” (Citada en Tejada Fernández, 1998, pág. 28).

Otra idea de cambio según Morrish (1978)

Los cambios y las innovaciones afectan a las personas y a sus actitudes, no simplemente a las instituciones escolares y a sus métodos, y en cualquier intento que hagamos por entender la innovación en la educación, nos veremos de modo inevitable analizando la personalidad humana y las relaciones interpersonales. (Citado en Tejada Fernández, 1998, pág. 38)

Se puede notar que cuando los autores hablan de reforma, hablan de “cambio” con tendencias a modificar ciertos aspectos del Sistema Educativo derivado de políticas educativas. La Reforma Educativa implementada en 2013 en México, no es de naturaleza distinta. Los docentes como parte importante del Sistema Educativo, son alcanzados por la reforma, son afectados por el

cambio que implica la implementación de la reforma, por lo tanto, están sujetos a él, éste los afecta, lo viven, lo piensan y lo sienten, son afectados no solamente en lo laboral sino que también son afectados en lo personal. Los docentes al hablar de la Reforma hablan de cambio porque están inevitablemente sujetos a él pues son ellos quienes operan el cambio en las escuelas.

La postura de la Directora de la escuela es: “Para mí es muy importante esta Reforma porque pues está cambiando, está cambiando el modelo educativo” (E03MPG101115P3), es decir que para ella la intención del cambio apunta a lo que ella denomina modelo educativo. Otro informante asegura:

Esta Reforma Educativa tiene sus este, esa ventaja yo le veo en donde pues no podemos quedarnos aislados a un, a un Programa anterior, a unos Planes ya anticuados, a unos Planes ya caducos en donde pues la Reforma Educativa va en base a las necesidades de la población, en base a las necesidades de los alumnos, en base a nuestras necesidades que tenemos como sociedad. (E04MPG111115P2-3)

El profesor asegura que el Plan y Programas 2011 es obsoleto y no responde a las necesidades actuales aunque ninguna generación de educación básica ha sido formada bajo esos lineamientos por lo tanto no hay estudios relacionados con la eficacia de dicho modelo hasta el momento de las entrevistas, lo anterior permite ver que la idea que tienen los docentes con respecto a la Reforma no concuerda con lo implementado hasta el momento de las entrevistas, el Plan y Programas no habían sufrido ningún cambio todavía, continuaban trabajando los Programas 2011 que se echaron a andar en la educación primaria en el ciclo escolar 2011-2012, es decir que para el profesor el Plan y los Programas ya eran caducos a pesar de que solamente se habían trabajado cuatro ciclos escolares, siendo que para un Sistema Educativo cuatro ciclos escolares son apenas un poco más que un pestaño, tiempo apenas suficiente para revisar y/o diseñar otro Plan y Programas.

Tejada (1998), asegura que “No es lo mismo un cambio en educación que en cualquier otro campo” (pág.26), “El cambio educativo como *cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa*” (pág.26), tiene la característica fundamental de la intencionalidad. De acuerdo con Jiménez, en Tejada (1998), el cambio debe ser siempre positivo:

En virtud del carácter intrínseco de mejora que lleva el término educación. (Jiménez, 1986; Gairín, 1989). El cambio por el cambio no se justifica, si no es en función de una opción de mejorar el estado previo existente y esto entraña cuestiones valorativas en relación a su justificación y legitimación. Escudero (1992) señala que el cambio para la mejora debe estar legitimado social e ideológicamente. (pág. 26)

La opinión de los docentes es coincidente con la de los autores, ellos creen que están viviendo el cambio del modelo educativo así como el del Plan y Programas de estudio, ello es motivo suficiente para justificar el cambio, dejar lo anticuado por lo actual que desde su punto de vista atiende a las necesidades de la sociedad y legitima el movimiento puesto que según los profesores es en favor de una mejora, al decir “creen” me refiero a que no son el Plan y Programas de Estudio lo que se modificó en ese momento, sin embargo, eso es parte de las acciones que se llevan a cabo en el CTE pero con el modelo 2011; de acuerdo con Tejada (1998):

El cambio educativo se halla justificado cuando se realiza con la intención de que, al término del proceso del mismo, el Sistema Educativo resulte perfeccionado en cuanto a la realización de sus operaciones, destinadas a la consecución de unos objetivos educativos. (pág.26)

El cambio al que los docentes hacen referencia no es un cambio cualquiera, es resultante de la implementación de una reforma educativa que no pueden rechazar abiertamente porque es la norma vigente y en el caso específico de esta Reforma, o bien, se someten a lo estipulado, o se van del sistema. No existe una relación lineal y jerárquica entre la Reforma, el cambio y los docentes, lo que existe es una urdimbre de intereses, información, acuerdos y desacuerdos, entre muchas otras cosas, que se entretajan para formar una trama que se convierte en el caldo de cultivo perfecto para la creación de significados en el grupo de profesores.

El cambio educativo ha modificado algunas de sus realidades en razón de que al ser partícipes de la implementación de una reforma es necesario enfrentar los desafíos que surgen en un proceso de cambio. “El docente tiene que realizar un proceso de apropiación de la reforma, pero no puede apropiarse de ella más que reinterpretándola” (Díaz Barriga, 2016, pág. 20). Como la Reforma es algo desconocido para los profesores debido a que no formaron parte del diseño ni son sus ideas las que están plasmadas en ella, no es por medio de una indicación que se logra que signifique algo para los docentes. Para los profesores, las reformas no pueden ser un inicio desde cero cada vez que se implementa alguna, el profesor es un sujeto histórico y posee un bagaje en el que se puede encontrar la experiencia que ha adquirido en el aula a lo largo de su vida profesional. Es al interior de la escuela, en el ejercicio diario de su función donde la reforma cobra vida, es en el momento en que el docente filtra las novedades de la reforma a través de todos los elementos pluridimensionales con los que cuenta construyendo su propia interpretación de lo que es la Reforma a partir de su realidad.

Los informantes manifiestan que el cambio es necesario, otra arista en la aceptación del cambio por parte de los profesores es el hecho de que no solamente han sido sujetos de este cambio, sino de muchos otros a lo largo de su vida profesional, están acostumbrados a las reformas, son parte de su trabajo. Los docentes inevitablemente se enfrentan al cambio debido a que los sistemas educativos deben ajustarse continuamente a los entornos cambiantes, los procesos de cambio son inherentes a la profesión docente, son partícipes de los movimientos macro resultantes de las políticas educativas y también de los micro como los que tienen que enfrentar en su cotidianidad al interior del aula en función de las circunstancias que se presenten en el día a día. En términos de Fullan, “El cambio es omnipresente e inexorable, imponiéndose sobre nosotros en cada momento.” (2002, pág.7) y como tal es un aspecto de la vida.

Aunque los profesores manifiesten que el cambio es necesario y sea inherente a su actividad docente y estén pensados en la mejora, no todos los cambios son iguales. El hecho de que los docentes estén de acuerdo con la Reforma no implica que haya surgido de su voluntad, la Reforma es un cambio no solicitado por ellos, Fullan (2002) señala apoyado en Marris (1975) que hay diferencia entre el cambio impuesto y el voluntario, en el voluntario participa la comunidad académica por elección propia y en el impuesto, el cambio se da de manera deliberada. En el caso de los informantes, no se les consultó si deseaban o necesitaban una innovación por lo que es un cambio impuesto como consecuencia de la implantación¹ de la Reforma Educativa. En el mismo sentido, Díaz Barriga (2016), asegura:

Hablar de reforma es hablar de una serie de políticas educativas encaminadas a generar cambios en el Sistema Educativo; sin embargo, los procesos de reforma en América Latina, ocurridos desde la década de los noventa, se han caracterizado por ser procesos impuestos, externos, verticales y totalmente ajenos a las necesidades de los docentes...De ahí lo endeble y ficticio de los cambios propuestos. (pág.169)

Si se toma la opinión anterior como punto de partida, entonces la reforma que se está implantando no es la primera que les es impuesta a los docentes, lo que sí, es que sus efectos sobre los profesores sí son distintos a los de reformas anteriores, agrego al comentario anterior la opinión de Díaz Barriga acerca de lo endeble y ficticio de los cambios, y con ello me refiero a los relacionados con el CTE, asunto que mencionaré más adelante.

Desde el punto de vista de Tejada (1998), el “Cambio educativo es un fenómeno complejo a diferencia de cambios en otros campos” (pág.31), y asegura que puede argumentarse dicha complejidad con la opinión de González y Escudero (1987) a partir de que en “La enseñanza, los fenómenos escolares no obedecen siempre a leyes científicas, sino, sobre todo, a reglas sociales

¹ La palabra “implantación” es utilizada en este texto en el sentido de un cambio impuesto a diferencia del término “implementación” que se utiliza respetando la línea de Fullan que liga su sentido a poner en práctica una idea. (Fullan, 2002).

en función de las cuales el intento de cambiar será construido, institucional y personalmente, en el contexto de su realización práctica” (Citado en Tejada, 1998, pág. 31).

Que el cambio educativo obedezca a reglas sociales y que tanto las instituciones como los sujetos construyan su cambio en el contexto de la práctica, no es asunto sencillo, lo anterior tiene que ver con un complejo entramado de determinantes de orden filosófico, psicológico y sociológico entre otros, así como de orden personal y colectivo, si a ello le sumamos que es una reforma ajena a las necesidades de los docentes entonces podemos decir una vez más que los resultados de la aplicación de la Reforma están lejos de ser los que se estipulan en la misma, incluyendo los del Consejo Técnico Escolar, aunque para los docentes estos cambios son buenos y necesarios.

Los docentes de la Escuela Primaria “Abraham González”, tienen, en tanto sujetos, su propia forma de interpretar el mundo; lo hacen desde su identidad personal pero también desde su identidad docente. Los informantes fueron formados para ejercer la docencia, “es importante, entonces, señalar que el proceso de formación docente es en gran parte el responsable de que una persona sea capaz de dar cuenta de sí, es decir, de escribir su narrativa personal en términos de ser profesor” (Monzón-Laurencio, 2011, pág. 31).

Para Monzón-Laurencio (2011), “La identidad se determina siempre...mediante un discurso, una narración” (pág.28) y asegura que la identidad personal es una instancia de la identidad en general, “implica responder a la pregunta...¿quién soy?” (pág.28), también menciona que

La pregunta por la identidad profesional es una instancia de la pregunta por la identidad personal y la pregunta por la identidad docente es una instancia menos extensa aún de la pregunta por la identidad profesional...Entonces, la pregunta por la identidad personal-profesional del docente inquiera una respuesta que sea alguna predicación sobre lo que significa ser docente en contraposición con otras profesiones y configuraciones personales; es decir, responder a la pregunta ¿qué significa ser docente? (pág.28)

Los docentes interpretan su realidad en relación a sus vivencias, en función de su identidad docente y me apoyo en Maalouf (1999), quien asegura:

La gente suele tender a reconocerse en la pertenencia que es más atacada...Esa pertenencia...invade entonces la identidad entera. Los que la comparten se sienten solidarios, se agrupan, se movilizan, se dan ánimos entre sí, arremeten contra “los de enfrente”. Para ellos, “afirmar su identidad” pasa a ser inevitablemente un acto de valor, un acto liberador. (pág.7)

Para los informantes su pertenencia más atacada es la de ser docentes, al respecto, el Supervisor escolar opina:

Hay más tensión en el magisterio, en los maestros, hay por ahí un, un libro no recuerdo ahorita su autor, perdón, que habla del mal estar docente, hay un malestar docente, hay una exacerbación de la sociedad en contra de la actividad del maestro. (E02MPG061115P6)

otra opinión al respecto es la de la Directora quien comenta que “Nos atacan los medios” (E08MPG040216P18), por lo anterior, la identidad que más se refuerza en estos sujetos es la de “ser docente” y es a través de dichos esquemas que reinterpretan lo que conocen como Reforma.

La importancia de la narrativa docente de acuerdo con Monzón-Laurencio (2011) está en verla como

Conformación de su propia identidad, vinculándola con otra narración sobre dicha profesión que está “dada” en la sociedad, una narrativa social sobre la profesión que influye de cierta manera tanto en la propia narrativa como en la interpretación que otros pueden hacer sobre ella. (pág.28)

Es decir, la narrativa personal como docente y la narrativa social que sirve de marco de referencia a la identidad profesional deben guardar relación entre sí porque si la narrativa socialmente aceptada con respecto a la docencia no se vincula con la narrativa personal, la identidad entra en conflicto. En el caso de los informantes sí les preocupa la armonía entre ambas narrativas así como estar a la altura de las expectativas de la comunidad, la Directora expresa su preocupación por la opinión que los demás tienen de su labor docente de la siguiente manera:

A mí me mueve también escuchar en las noticias y que hablen tan mal de los maestros, ayer o antier estaba yo oyendo los resultados de Planea, no? Dije yo, será cierto tanto? Cómo quedaría mi escuela?, o sea, mi escuela verdaderamente también eso me mueve, cómo está la escuela?, Cómo la ven hacia afuera los padres, la comunidad?, qué se dice?, qué se habla de la escuela? (E03MPG101115P8)

Entonces, los docentes construyen su nueva realidad con respecto al cambio educativo impuesto, influidos entre otros aspectos por su identidad docente, una identidad que debe atender las demandas sociales y no entrar en conflicto con su entorno porque para ellos trabajar en armonía con la autoridad y la comunidad escolar es parte de la Reforma porque

Si algo nuevo está también en esta Reforma, es la, el adentrar a todos los actores escolares, llámese supervisor, apoyos, director, maestros, alumnos y padres de familia, sí? Los que hemos visto el trabajo de este nuevo cambio pues yo creo que son importantes todos, todos, todos, y más ahora como se trabaja, no? (E03MPG101115P2)

Los docentes no se asumen como docentes en rebeldía, se asumen en obediencia frente a la imposición tanto de la Reforma como de la nueva dinámica de trabajo en el Consejo Técnico Escolar. La obediencia de los profesores tiene distintas razones, una de ellas puede ser que desean cubrir las demandas sociales para no ser constantemente agredidos y cumplir con lo que se espera de ellos como docentes, por ejemplo, ser los operadores de una Reforma educativa diseñada para funcionar con una estructura vertical. De acuerdo con Díaz Barriga (2016):

En una estrategia vertical, como la que se realiza en el contexto mexicano, sin que necesariamente sea posible concebir una completamente horizontal, al profesor que está frente a grupo sólo se le asigna la tarea de comprender, asumir y aplicar la Reforma. (pág.34)

También está el hecho de que el ejercicio profesional del docente cumple con una serie de características que internalizan un rol de empleado, según Díaz Barriga e Inclán (2001):

No existe un ejercicio liberal de su profesión, contrariamente el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño [...] debe cumplir con tiempo, horario, entrega del diario de clase, cumplir programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por ello recibe un salario (Citado en Díaz Barriga, 2016, pág. 265-266)

Tal parece que los profesores están condenados a obedecer, no son considerados por el sistema como sujetos pensantes. Es como si en el intercambio entre patrón y empleado, donde el patrón paga los servicios con un salario y el empleado responde entregando su capacidad de sujeto pensante y por lo tanto de ser un docente reflexivo y así convertirse en un sujeto obediente. Los profesores no ponen en tela de juicio su pensamiento reflexivo ni su obediencia que la consideran parte de su hacer y ser docente, en parte porque están al final de una larga línea de autoridades que están constantemente demandando la sujeción de los docentes a través de las exigencias institucionales como la rendición de cuentas a través de informes, planeaciones de clase, uso de plataformas digitales para reportar evaluaciones, entre otras. Lo que sí se cuestionan en el CTE es la necesidad de conocer más estrategias de enseñanza y de aprendizaje que atiendan a los “cómo” hacer para resolver la problemática que enfrentan día con día en su tarea educativa.

Los cuestionamientos que tienen los profesores son canalizados al CTE, es ahí donde se analizan los Programas de Estudio y todo aquello relacionado con la enseñanza-aprendizaje, además de la posibilidad de intercambiar experiencias de su práctica docente, así, como de manifestar sus inconformidades y malestares sin temor a ser enjuiciados o señalados pero sobre todo, su trabajo no se pone en riesgo como consecuencia de sus comentarios.

De acuerdo con Fernández (1996):

Las brutales condiciones de inseguridad que sufren los sectores sociales a los que pertenecen los educadores permiten una presión mayor hacia la aceptación sumisa de este sufrimiento: la pérdida de empleo está presente como un peligro real, una angustia de muerte, que impulsa a aceptar el vaciamiento de contenidos, como problema, la capacitación como la solución y la obediencia como única respuesta. El discurso oficial silencia el impacto de las políticas de ajuste sobre las poblaciones que atiende la escuela, sobre los educadores y sobre las dinámicas escolares, y en la profunda situación de indefensión (Kaës, 1979) que genera la crisis los que, desde el poder técnico, dicen el discurso y ofrecen las respuestas quedan investidos de poder auxiliador y desde ese investimento cierran el círculo de la violencia social. (pág.197-198)

Si los docentes quieren poner el plato de comida en la mesa de su casa deben aceptar la Reforma, aunque aparentemente no están obligados a trabajar en la docencia, solamente que si para eso están constituidos, ¿qué otra cosa pueden hacer? La vida les va en ello puesto que la docencia es su espacio vital. Ciertamente es que la docencia no es el único ingreso económico para algunos profesores, sin embargo, los otros salarios de los que pudieran beneficiarse pueden ser considerados como adicionales. Para un profesor, difícilmente el ingreso que obtiene del magisterio se reduce a un extra en su economía por diversas razones, una de ellas es un sueldo seguro que le permite en un determinado tiempo de gozar de una jubilación (hasta antes de la implantación de la Reforma, por esa razón muchos profesores se jubilaron antes de correr el riesgo de perder la plaza por la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente), además son otros los beneficios de seguridad social que acompañan al sueldo como préstamos personales, financiamiento de vivienda, servicio médico y tres periodos de descanso por ciclo escolar entre otras prestaciones. Cabe mencionar que para los informantes, la docencia es la única fuente de ingreso.

Regresando a la obediencia de los informantes, esta tiene varias aristas, una de ellas se relaciona con lo que debe ser un docente, a ellos les interesa cumplir con las expectativas que los padres de familia de la comunidad tienen de ellos, lo anterior tiene que ver con la identidad profesional, en este caso la de ser docente. A diferencia de otros profesores, su trayecto

profesional no ha tenido grandes tropiezos por lo que no han sentido la necesidad de luchar para que sus derechos sean respetados.

Según Monzón-Laurencio (2011), “La identidad de un objeto o persona, entonces, es siempre *el resultado de la interpretación de ciertas semejanzas y diferencias entre dos objetos que son empíricamente distintos*” (pág.29), trasladando lo anterior a la identidad docente puede ser entendida en el sentido de que el colectivo docente se configura por distintos sujetos que comparten algo en común, las narrativas personales se vinculan entre sí en determinados puntos, entendiendo como narrativas los enunciados que cada individuo elige para contar su historia.

Tomando lo anterior como referencia, los docentes de la escuela aunque distintos sujetos, distintas formas de ser y pensar, comparten una identidad docente que sirve como aglutinante para constituirlos como un grupo pequeño. La identidad, dice García (2009) “No es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida” (Citado por Monzón-Laurencio, 2011, pág.28), afirma que está en constante construcción y que el docente necesita constantemente autoafirmar su narrativa como docente.

Los profesores ven al mundo y lo hacen en gran medida a través de su ser docente, en palabras de Remedi (2004):

Como todos tenemos la trayectoria de maestros encima y todos nos creemos “el maestro” y nos pasamos todo el día diciendo lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, porque la desgracia de ser maestro es ser maestro en todos lados. (párr., 39)

La identidad docente es una identidad fuerte, permea distintos ámbitos de su vida, la identidad personal se entrelaza con la identidad profesional por lo que si la identidad docente es afectada también lo es la personal, lo que le suceda al sujeto como docente afecta también su vida personal, asunto que se apoya en el texto de Monzón-Laurencio (2011) en el que escribe:

No sólo construimos nuestra narrativa de vida para identificarnos como docentes, sino que las estructuras que empleamos para narrar otras situaciones se construyen desde la interpretación que hacemos del mundo desde nuestra perspectiva docente. (pág.32)

Para los informantes, la identidad docente es la que en gran medida da forma a la reinterpretación que hacen de la Reforma y no solamente el ser docente sino ser un buen docente, un buen docente que obedece las indicaciones de la autoridad educativa porque si no obedece entonces es un mal docente que debe sufrir las consecuencias de su rebeldía; por lo tanto un buen maestro debe aceptar los cambios y cambiar en lo que le solicitan que pueden ser exigencias disfrazadas de mejora, deben limpiar su imagen frente a la sociedad porque creen que la calidad de la educación depende mayoritariamente de ellos y por lo tanto están en deuda puesto que los resultados de las evaluaciones estandarizadas que se aplican a nivel nacional en el nivel educativo, indican que la educación está muy por debajo de lo que debería ser.

El discurso social que se relaciona con la identidad docente es importante para los profesores y desde luego también es importante el reconocimiento de la sociedad, mismo que afecta sus emociones, un profesor manifiesta:

Las experiencias que tenemos; es que a lo mejor como docente en un medio rural la imagen del maestro pos es la imagen de, del que apoya todo, no?,...yo creo que es una bonita labor, yo, yo la verdad, este, amo la profesión y sobre todo yo creo que cuando ves a un niño, cuando ya creció y cuando ya te encuentra en la calle y te dice: oye maestro, se acuerda de mí?; no?, usted me dio clase en primero, en segundo, soy ingeniero, este, ¡hijo!, la verdad sí, sí, sí toca las almas, toca el corazón, no? (E04MPG111115P24)

Como mencioné con anterioridad, para que la identidad del docente no entre en conflicto con la sociedad debe establecerse una “Dialéctica entre el discurso social y el individual, ambos determinan enunciados que dicen lo que se espera de alguien que se dice docente” (Monzón-Laurencio, 2011, pág. 31). Si se genera una ruptura entre el discurso individual y el social es muy posible que el individuo no sea considerado apto para la tarea educativa, “Un sujeto que es equilibrado en todos los términos es un candidato a ser un buen profesor” (E02MPG061115P23).

Los docentes de la escuela primaria “Abraham González” miran su realidad a partir en gran medida de su identidad docente, ello no implica que deje de reconocer que el proceso de cambio es multidimensional. Considero pertinente poner el acento en ese punto porque no se configura solamente en solitario, el colectivo de la escuela forma un grupo pequeño que a partir de sus puntos de contacto construyen una realidad que les es propia porque como dice Monzón-Laurencio (2011) apoyado en Nietzsche que “No hay hechos, sólo interpretaciones” (pág.29), lo anterior haciendo referencia a que la realidad es producto de la interpretación. Los docentes en cuestión viven su propia realidad en su escuela, porque son ellos los que eligen los significados que aceptan y que rechazan. De acuerdo con Grundy (1991), es necesario tener en cuenta que nuestra comprensión del mundo está determinada por un proceso de selección que acepta unos significados y otros no.

Los significados que aceptan los docentes no son escogidos al azar, la narrativa de un docente que no armoniza con la narrativa de la sociedad no es del todo bien vista, el docente no es completamente libre de decidir por qué camino andar, está sujeto a muchos engarces. Una de esas sujeciones se relaciona con la cultura, el docente pertenece a una cultura magisterial, Taba (1987) sostiene que la realidad del individuo está definida por las premisas de la cultura en la que participa, otra mención de Taba se refiere a que hay que institucionalizar el comportamiento para que sea previsible y controlado; el control es inherente a la institución, la institución tiene una historia y debe mantener el sentido original además de que toda institución tiene un cuerpo pre teórico de conocimiento que ha sido transmitido, que define y construye los roles que van a desempeñarse.

La construcción de la realidad como producto de la interpretación tiene que ver con los significados que se aceptan y se rechazan, así como de la cultura a la que pertenece, sin embargo,

la institución se presenta como realidad objetiva que tiene una historia, es una realidad externa al individuo y no se le puede desaparecer a voluntad, la institución se resiste al cambio y ejerce un poder de coacción. Los docentes están sujetos a la institución, también están sujetos al poder del Estado entre muchas otras contenciones que evitan que el sujeto se desborde porque de lo contrario, si el sujeto se desborda y no se contiene entonces, en palabras del supervisor escolar, “El mensaje es clarito para todos, el que se oponga a la Reforma este se va a ir al bote” (E02MPG061115P8), “Entonces simple y sencillamente las ideas revolucionarias, las ideas de cambio siempre significarán un peligro para el gobierno” (E02MPG061115P8), el supervisor agrega:

En los medios de comunicación vi a cuatro maestros de la Coordinadora de Oaxaca ser tratados como delincuentes...llevándolos esposados a un penal de máxima seguridad...por oponerse a la Reforma Educativa, es un aviso claro del gobierno eh?, ¿maestro o sujeto que se oponga a la Reforma va a ser tratado como delincuente!. (E02MPG061115P6)

Hay un orden que se mantiene social e institucionalmente, para Berger y Luckman (1993), son los hombres juntos los que producen un ambiente social, y es el orden social el que le brinda al hombre estabilidad a su comportamiento, ya que su biología humana no le da posibilidad de autocontención, para eso se crean las instituciones

El orden social...existe solamente como producto de la actividad humana...Tanto por su génesis (el orden social es el resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social sólo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano. (pág. 73)

El orden social y el control institucional sujeta al profesor a la obediencia, los profesores en cuestión no se revelan abiertamente, no expresan literalmente repudio hacia la Reforma, lo que expresan es la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias lo que puede ser una estrategia

para enfrentar a los cambios y no perder todas sus apoyaduras porque ello los llevaría a enfrentar una “crisis”², que en palabras de un docente se expresa:

Estamos en un periodo de adaptación a ella y yo espero que este, pues que todo vaya en función de eso, no?, que, que nos adaptemos y que no no la vayan a cambiar en el próximo sexenio porque luego sucede que apenas nos estamos adaptando con algo y enseguida nos lo cambian. (E07MPG011215P2)

El comentario del informante no es un indicativo de que carece de profesionalismo, puede decirse que es un profesional en términos de Hargreaves³, entender el profesionalismo como una cualidad positiva de ser un profesional no limita al individuo en su percepción de la adaptación al cambio, el profesor ha vivido otras reformas en su trayectoria laboral y las ha puesto en marcha, es muy posible que si se implementa otra reforma en los próximos tiempos, también participará cumpliendo con su labor de acuerdo al rol que corresponda en ese momento.

El sentido de adaptación al que el docente hace referencia puede entenderse en los términos de Gorer cuando Taba lo menciona al decir que “Gorer observa que sólo cuando el individuo aprende a tomar en cuenta las nuevas circunstancias y a modificar su conducta en consecuencia, puede mantenerse saludable y productivo en un medio ambiente que cambia” (1987, pág. 83).

Otro elemento que mantiene al docente contenido es su propio “rol” como docente en razón de que “El individuo, en virtud de los “roles” que desempeña, tiene que penetrar en zonas específicas...en el del “conocimiento” de normas, valores y aun emociones” (Berger, P. y T. Luckman, 1993, pág. 101), es decir, quien dice ser docente, debe actuar como tal. Es de tener en cuenta también que “En el caso de normas para “roles” socialmente definidos, el acatarlas y el no acatarlas deja de ser optativo” (Berger, P. y T. Luckman, 1993, pág. 98), el docente tiene prácticamente dos caminos en relación a la Reforma, puede rechazar abiertamente la

² Ver Fernández Lidia (1996), en “Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa.”

³ Ver Capital profesional, Hargreaves y Fullan, 2014. Ed. Morata

implantación de la misma pero sufrirá las consecuencias que pueden llegar hasta la pérdida del empleo; o bien manifestar que la acepta independientemente de lo que haga después con ella.

Los docentes de la escuela “Abraham González”, transitan por un camino definido con anterioridad, cada sujeción es una flecha que les indica la dirección que hay que seguir; lo que ellos construyen no es la idea de cambio como tal sino el sentido y significado del cambio que en este caso es positivo, es un cambio para mejorar y seguir siendo parte del Sistema Educativo, deben aceptar las sujeciones que les marcan el rumbo, se adaptan al cambio y de esa manera no luchan contra él.

Puedo pensar que para los docentes de la escuela Abraham González, el cambio se relaciona con un ejercicio imaginario para dejar atrás una reforma educativa mediante un proceso de transformación en el que los haceres del pasado y del futuro se mezclan en un presente que pretende superar los modos de hacer que ya no cumplen con los retos de la actualidad. De acuerdo con Cristiano (2012), las significaciones imaginarias se anclan en la psique de los seres humanos y que de acuerdo con Castoriadis lo imaginario no surge de algo que se perciba con los sentidos o de algo que se pueda razonar, el imaginario ordena y da existencia a lo real; las significaciones imaginarias son el marco de las acciones humanas y son producto de un colectivo.

Los docentes han creado su propio sentido del cambio educativo, para ellos la Reforma “es buena”, sin embargo, los planteamientos en los que apoyan su creencia de que es buena son inexistentes debido a que en el momento de las entrevistas, el Plan y los Programas de estudio que se estaban trabajando en las escuelas, correspondían a los de 2011, anteriores a esta Reforma. Entre la Reforma, el cambio y los docentes hay un imaginario en constante tensión entre lo establecido y la necesidad de creación de sentido, la línea entre lo instituido y lo

instituyente se desdibuja cuando el colectivo organiza los sentidos creados por la necesidad de subsistir a partir del impacto que reciben con la implantación de la Reforma y se depositan en el CTE. Lo bueno de la Reforma es algo que no queda explicado con hechos, no es una cualidad de algo en específico, no es tangible, escapa a la lógica, es algo que los profesores construyen, es un imaginario que comparten, desde luego que lo imaginario no se reduce a una palabra, sin embargo, en este caso, puede ser pensado como el sentido que los docentes le dan a un algo que no saben qué es. Considero que ese sentido es trasladado al Consejo Técnico Escolar, es una construcción no consciente; aunque los docentes decidan qué significados aceptan y qué significados rechazan, la decisión está sujeta a muchos anclajes y no está basada en un enfoque crítico

Esta carencia de enfoque crítico significa que, si bien la reflexión puede llevar a compartir significados, no capacita para el reconocimiento de posibles limitaciones que por estar inmersas en la misma estructura y función del ámbito escolar, aparecen como «naturales». (Grundy, 1991, pág. 164)

Los significados que crean y transfieren al CTE tienen sesgos inconscientes y ausencia de una reflexión profunda que les permita escuchar su propia voz encaminada a la emancipación, la reflexión grupal no necesariamente lleva a la verdad debido a que existe la posibilidad de que se genere por el sentido común cuyas certezas no son sometidas al escrutinio crítico, no son puestas en duda, permitiendo la aparición de la influencia ideológica.

Se cumplen las palabras de Fullan (2002) cuando expone que es necesario que los individuos que implementan una innovación, desarrollen su propio sentido del cambio. Efectivamente, los docentes desarrollan su propio sentido del cambio con los elementos que poseen y otros que circulan a su alrededor sin darse cuenta de que sus anclajes los limitan para realizar un ejercicio verdaderamente reflexivo y crítico de su situación.

1.1 Lo que significa el cambio para los docentes

Aunque el cambio sea parte de la vida según Fullan (2002), los cambios se viven de distinta manera, la Directora de la escuela refiere:

Y yo, este, sinceramente digo, pos qué bueno porque a veces uno se conforma con lo que aprendió hace veinte años y no puede ser...antes no se decían de las, no se hablaban de las competencias en los niños, no se hablaba de las habilidades que poseen, no se hablaban de los aprendizajes, esos términos ni los mencionábamos...son términos nuevos y que yo creo que necesarios en esta nueva Reforma. (E03MPG101115P2)

Aunque la Directora menciona que ha sufrido cambios durante treinta años, también manifiesta que con la actual Reforma Educativa está cambiando los esquemas con los que tradicionalmente se ha dedicado a la enseñanza como si ninguna otra Reforma anterior le hubiera significado un aprendizaje o un verdadero cambio. Hay un impacto diferente en la presente Reforma que permite pensar que en ésta ocasión en específico sí se está gestando un cambio para ellos, sí hay un impacto que está dejando huella en los docentes. La nueva norma tiene un significado y un sentido distinto a las vividas con anterioridad, un informante asegura:

Para mí es muy importante esta Reforma porque pues está cambiando, está cambiando el modelo educativo...ahora todos participan ... hay la participación del cien por ciento de todos los actores, sobre todo de los maestros. (E03MPG101115P)

La Directora ha visto el cambio que se ha generado en la actitud de los profesores además de los mejores resultados en lo pedagógico y sus palabras no pueden etiquetarse como verdades o mentiras, lo que debe tenerse en cuenta es que “El hombre construye las cosas que ve” (Anzaldúa Arce, 2012, pág. 106), pero no lo construye de la nada, como ya mencioné con anterioridad, “El profesor es un sujeto sujetado por su propia historia (Anzaldúa Arce, 2012, pág. 228), es por ello que “Resulta importante, por lo tanto, saber cómo se llegó a las certezas que uno tiene, pero no en términos de verdad, sino en términos de las condiciones que dieron lugar a ella” (Anzaldúa Arce, 2012, pág. 93), porque “La significación y el sentido se articulan con nociones,

conceptos y objetos teóricos como: subjetividad, formación, imaginario, inconsciente, identidad” (Anzaldúa Arce, 2012, pág. 105). La Directora construye su realidad con lo vivido y lo aprendido en su trayecto de vida, con su identidad, a partir de su función, su contexto, sus años de experiencia como docente, es a través de su “yo” como ve el mundo y si así lo ve y lo interpreta pues entonces para ella es así y hay que entenderlo desde su postura y a partir de ello su construcción no es verdad ni mentira, es su forma de interpretar al mundo desde sus zapatos; lo mismo ocurre con los demás informantes.

Las palabras dichas por la Directora como: cambio, bueno, participamos, son palabras que tienen un significado desde el punto de vista de que “La significación es un haz de remisiones a partir y alrededor de un término” (Castoriadis, 1989, pág. 290) y “No digo que la significación lingüística sea *sólo* el referente; sino que la significación no es nunca separable del referente, que también incluye la remisión al referente” (Castoriadis, 1989, pág. 292). Es innegable la importancia de remitirse al referente como importante es reconocer que el término por sí solo dice poco pero cuando los términos se encadenan en un discurso nos comunican “algo” que tiene que ver no solamente con el referente sino con todo lo que el sujeto es, así como con su contexto.

De acuerdo con Anzaldúa (2012):

Las significaciones son haz de remisiones que producen una suerte de “representaciones” o “figuraciones” en los sujetos, en su doble dimensión: como *imaginación radical*, representación psíquica ligada a deseos y afectos, pero también como *imaginarios sociales* que se plasman en organizaciones simbólicas, creencias y valores compartidos por grupos culturales. (pág.56)

Por lo anterior, las significaciones aunque remiten a un significante y a un significado que cambia constantemente en razón de que está establecido y situado en un tiempo y un espacio; tienen una naturaleza similar a la del imaginario puesto que en ambas interviene la dimensión social y como señala Castoriadis “Sociedad y psique son inseparables e irreductibles una a otra”

(1989, pág. 252). Cuando los docentes construyen un significado en relación a que la Reforma es buena, interviene su inconsciente, su identidad docente, su subjetividad y formación, entre otros; pero también tiene que ver con las relaciones que en el colectivo docente se entretienen, se puede pensar que el significado que le dan es producto de un imaginario social que tiene que ver en específico con este colectivo docente.

La Reforma les afecta de una manera contradictoria, por un lado los pone bajo tensión por la evaluación docente y la falta de información y por otra la justifican porque ahora comparten con sus pares, asunto que tiene que ver más con el CTE, sin embargo, ellos construyen que hay algo bueno en dicha reforma.

Cada docente crea su propio discurso sin dejar de lado su subjetividad, su contexto en un tiempo específico, incluyo aquí todas las ataduras a las que está sujeto, es el docente el que escoge los términos con los que arma su discurso arrastrando con ello la genealogía de los mismos pero también organiza las palabras acorde con una intencionalidad relacionada con lo que pretende comunicar; pero si cada docente tiene su propio discurso entonces ¿Cómo se entretienen todos los discursos?; según Marris (1975) en Fullan (2002) “Cualquier innovación no puede asimilarse a menos que se comparta su significado” (pág. 37).

Para este ejercicio el término “innovación” tiene el mismo efecto que “Reforma Educativa”; para compartir el significado de la Reforma necesariamente se compartieron con anterioridad otros muchos significados, dado que

Existen, en cualquier cosmos social, unas significaciones imaginarias que son las fundamentales, en el sentido de que son estructurantes de todas las otras. Conforman algo así como un núcleo de sentido, un estructurante último de la vida social que da contenido y sentido a todo lo demás, que se edifica a su alrededor a la manera de círculos concéntricos y capas sucesivas. (Cristiano, 2009, pág. 81)

En este caso específico surge un fenómeno complejo en razón de que aparentemente cada docente menciona a la Reforma con un término distinto al del resto de los otros compañeros aunque sí hay términos comunes, con lo anterior no quiero decir que términos comunes son un significado común puesto que

No se puede reducir el mundo de las significaciones instituidas a las representaciones individuales efectivas, o a su «parte común», «media» o «típica». Las significaciones no *son* evidentemente *lo* que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni *lo* que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales. (Castoriadis, 1989, págs. 322-323)

Lo que quiero expresar es que los docentes independientemente del término que elijan para referirse a la Reforma, permiten algo que circula en el grupo y con lo que todos se identifican, hay algo que se fue construyendo en su formación como profesores, es transversal a los informantes y los cohesiona como grupo, además, da soporte a nuevas construcciones dando pie a que la institución y ellos como miembros de la misma acepten los cambios sin ejercer una fuerte resistencia, incluso buscan racionalizar y justificar aquellos sentimientos que generan incertidumbre, temor o molestia entre otros. Insisto, si nos enfocamos exclusivamente en lo individual los sentidos que como individuos le dan al cambio estarían dispersos dificultando la creación de significados porque cada docente tiene sus propias ideas y las ideas individuales no son construcciones sociales, para que lo sean, debe haber un colectivo con significados edificados por sus integrantes.

Es posible encontrar un núcleo de sentido en la construcción de los docentes como colectivo puesto que como ya mencioné apoyada en Castoriadis los significados que se instituyen no son “Representaciones individuales efectivas o bien representaciones comunes, ...las significaciones no son un conjunto; su modo de ser es otro, es el de un magma” (Castoriadis, 1989, pág. 304).

Si bien, se puede detectar un núcleo de sentido en el grupo de maestros, hablar de significados no es tan simple como transitar por un camino plano, y lo es menos cuando se le suma la complejidad del terreno movedizo del Sistema Educativo. “Las personas no siempre entienden la naturaleza o ramificaciones de la mayoría de los cambios educativos. Se ven envueltas en el cambio voluntaria o involuntariamente y, en cualquier caso, experimentan ambivalencia acerca de su significado, forma o consecuencias” (Fullan, 2002, pág. 41), lo anterior se puede identificar en el comentario de un profesor cuando menciona:

Ahorita con la Reforma, pues este como le digo no se sabe si, si es para bien o para mal...se supone que debe ser primero la capacitación y después la evaluación, es ahí son las contradicciones de la Reforma Educativa, bueno, lo que yo creo y pienso que la Reforma Educativa , que sí, al final de cuentas es un bien. (E05MPG181115P3)

A pesar de las ambivalencias que puedan existir, los docentes resuelven a favor de la Reforma, no hay que olvidar que para llegar a dicha resolución los docentes filtran sus decisiones por todo un bagaje lleno de una multiplicidad de factores que afectan y hasta pueden dirigir la decisión final.

El significado que tiene la Reforma para este grupo de docentes es una creación que los distingue de entre los demás profesores puesto que han creado ese significado por ellos y para ellos, en otras palabras, para éste grupo de docentes la Reforma significa lo que ellos deciden que signifique, y no me refiero a un ejercicio de voluntad sino en el sentido de su poder y capacidad de creación que con sus referentes y limitaciones como sujetos y como grupo les permiten construir para hacer frente a una circunstancia que por lo expresado por los informantes no tiene precedentes en cuanto al impacto del cambio en su saber y su hacer; un cambio que como ya mencioné no fue solicitado por ellos, sin embargo su identidad docente, entre otras circunstancias, se convierte en un factor importante para aceptarlo; se deja sentir la situación

forzada cuando el profesor dice que “En relación a la Reforma y que la tenemos que adoptar pos adelante, tenemos que adoptarla” (E04MPG111115P5). Para ellos no hay opción.

Para los profesores la Reforma implica un cambio que requiere de nuevas adquisiciones, es decir, nuevas prácticas, nuevos conocimientos, nuevos criterios, en términos generales: un aprendizaje, después de todo de acuerdo con Fullan “cambiar es aprender” (2002, pág. 42). Dejar atrás viejas prácticas para adquirir otras nuevas requiere de un aprendizaje, como señala Tejada (1998) el término educación tiene un carácter intrínseco de mejora, tal como lo dicen los docentes que no se pueden quedar con lo de antes, hay que aprender para mejorar lo que es algo bueno además de que ese proceso de aprendizaje se lleva a cabo en las sesiones de CTE.

Un profesor opina:

La Reforma...nos va a poner a tomar cursos, a estar mejor preparados pero imagínese, aquí hay muchas cosas, hay maestros que tuvieron otro tipo de, de aprendizaje, qué va a pasar con ellos, qué va a pasar con nosotros también. (E05MPG181115P3)

Éste profesor también deja ver que ésta Reforma y no otras, modifica los haceres y los saberes que adquirieron con anterioridad y que consideran deben actualizar, es notorio que no hacen mención de que se han actualizado con cada reforma que han vivido durante su vida laboral, es como si esta ocasión es la primera vez que hay una exigencia de cambio.

El grupo de docentes aceptan a la Reforma y consideran en su imaginario que la Reforma es buena, “yo creo que toda reforma es buena y todo cambio es bueno” (E04MPG111115P2), es lo expresado por un profesor que refleja el significado compartido por el pequeño grupo de docentes de la escuela a la que nos hemos estado refiriendo, parafraseando a Cristiano (2012) donde se reúne un grupo de seres humanos se origina una energía colectiva de donde surgen significaciones y sentidos.

Un comentario adicional del docente es:

Yo vengo de otra zona, aquí pos es muy diferente el cambio, aquí todos los maestros están en su grupo, estamos trabajando, y la forma de trabajo es muy diferente a allá, aquí el Supervisor viene a supervisar en las escuelas y allá el Supervisor iba pero nada más a las escuelas donde presentaban algún problema y aquí no, aquí hay que trabajar. (E05MPG181115P4)

El profesor piensa y siente a la Reforma Educativa de distintas formas, lo hace también en función del contexto en que se encuentra, es decir, la Reforma tiene significados diferentes para el docente, en una zona escolar tiene un significado y en otra zona tiene otro, entonces, es un asunto que tiene que ver con lo social, es un significado situado.

En anteriores reformas también hubo exigencias en cuanto a los haceres y saberes, esta vez hay algo de fondo que no hubo en otras ocasiones y eso es la evaluación, que expresado de manera radical puede decirse que para los docentes “Al final de cuentas la Reforma Educativa es eso, evaluar a los maestros no hay otra, es evaluarnos el trabajo que estamos haciendo dentro de las escuelas” (E05MPG181115P3). Los profesores están preocupados por capacitarse y actualizarse más que para mejorar sus haceres cotidianos en el aula lo hacen con la finalidad de obtener en la evaluación los resultados que les permitan continuar en el Sistema Educativo.

Para los profesores hay luces y sombras en la implantación de la Reforma, la primera impresión que tuvieron frente a los cambios fue el proceso de evaluación para la permanencia puesto que como ya se encontraban dentro del sistema con plazas de “base” podían ser llamados a evaluarse para continuar en el magisterio; ese es un asunto que poco se asoma en su discurso, ellos hablan de cambios, aseguran que ya planean pero hay que recordar que en el proceso de evaluación deben presentar una planeación argumentada; de que ya cambiaron sus prácticas docentes y sus formas de evaluar a los alumnos, ahora deben tener evidencias de su trabajo porque el proceso de evaluación docente así lo requiere; de que ahora ya asisten a cursos y se capacitan, sí, pero para estar en posibilidad de acreditar un examen; ellos consideran que han

cambiado sus formas de trabajar pero porque asumen que deben cumplir con un deber impuesto por la Reforma.

La parte buena de los cambios tiene que ver con la participación de todos los profesores en la toma de decisiones, en el trabajo colaborativo, en el aprendizaje entre pares; asuntos que tienen que ver con el CTE. No se puede dejar de lado que hay una parte de la Reforma que mantiene a los profesores en tensión sin embargo, a pesar de los claroscuros parece que para los docentes hay un espacio en donde el estar juntos les proporciona más cosas buenas que malas.

Una multiplicidad de factores se entrelazan para llegar al significado que tiene el cambio para los profesores, entre ellos se encuentra la identidad, la exigencia social, la necesidad del trabajo, la obediencia, la necesidad de capacitación, la participación de todos los docentes y de las autoridades inmediatas, el trabajo entre pares, y lo que ellos llaman reflexión, entre otros. A pesar de lo anterior, ellos insisten en eso sin nombre que circula en el grupo, hacen referencia a que hay algo bueno en la Reforma. Otro cambio que viven los profesores tiene que ver con el CTE, en ese espacio también hay un sentido circulando entre los profesores que se da a partir de “estar todos juntos”, el Consejo no tiene sentido si no están todos unidos, en esta época difícil el sentido que los docentes construyen tiene que ver con asideros para evitar la caída libre frente a las rupturas ocasionadas por la Reforma.

El significado que tiene la Reforma para los docentes es una construcción imaginaria, la compleja trama que se entreteje y conforma un núcleo de sentido no puede expresarse en un solo término. La ambivalencia que sienten con respecto al significado del cambio puede confundir en un primer momento dado que es complicado pensar a una Reforma como buena cuando es asociada con una evaluación que causa malestar en los profesores, entonces desde esa perspectiva, se tiene una Reforma “buena-mala”; tal indefinición en donde ninguna significación

destaca por encima de la otra, puede llamarse de acuerdo con Castoriadis (1983) significaciones ambiguas, pero para los docentes no es así, para ellos a pesar de todo es una Reforma buena, lo que no se debe confundir con una buena Reforma. Como he mencionado con anterioridad, lo bueno que trajo la Reforma a los docentes es el CTE y lo que les genera malestar se relaciona con el Servicio Profesional Docente en lo referente a la evaluación para la permanencia en el sistema.

A pesar de la disociación que hay en el discurso de los profesores relativo a la Reforma y CTE, no lo es tanto en los significados. Existe una estrecha vinculación entre lo bueno de la Reforma y las actividades realizadas además de las experiencias vividas en el CTE, también se puede vincular lo malo con la evaluación docente y la desinformación de que son objeto en lo que compete a las nuevas disposiciones.

La construcción de significados que los docentes elaboran alrededor de la Reforma y que le da contenido, permea en un sentido positivo, es una experiencia de cambio distinta a las vividas con anterioridad porque su impacto en lo laboral y en lo personal los ha desestabilizado por un lado, y por otro, les ha brindado un espacio de interacción como ninguna otra Reforma, podría pensarse entonces que a pesar del impacto desestabilizador del cambio, hay otro movimiento que se mira de más peso y es lo que inclina la balanza hacia lo bueno; hay una marcada orientación por apostar al CTE y lo que ahí se condensa.

1.2 Lo que cambió para los docentes con la Reforma Educativa 2013

Los profesores conceptualizan a la Reforma Educativa y al Consejo Técnico Escolar de manera distinta, aunque buena, la Reforma genera incertidumbre, inseguridad y temor entre otros sentimientos, en cambio, el Consejo Técnico es un espacio para compartir, para expresar, para ser escuchados y resolver problemáticas. La Reforma tiene carácter obligatorio, a la Reforma

“No nos queda más que entrarle y llevarla a cabo” (E07MPG011215P3); con respecto al Consejo tiene una connotación de convivencia, un profesor dice:

Yo me siento pues este motivado, llegamos este a los Consejos, antes era le digo por obligación por ir, ahora pos aparte de que pues es nuestra obligación o sea rescatamos, rescatamos lo que podemos este rescatar con los demás compañeros, yo me siento bien con los compañeros, el compartir las experiencias que ellos tienen pos yo siento que es motivante, es motivante. (E04MPG111115P11)

Los docentes deslizan las bondades que les representa el Consejo hacia lo que les significa la Reforma, es ese significado positivo lo que permea, se encima y nubla el sentimiento de insatisfacción aunque no lo desaparece totalmente. Los significados que construyen los profesores con respecto a las bondades de la Reforma pueden ser influidos por el Consejo Técnico Escolar, no la mencionan en términos de la norma sino como reflejo de los logros alcanzados en el CTE.

Para Marris (1975) en Fullan (2002), el cambio debe ser entendido como natural e inevitable y los docentes tienen claro que los cambios son inevitables y forman parte de sus vidas laborales puesto que los han sufrido de manera constante y con mayor frecuencia de lo que hubieran deseado, aunque en esta ocasión el sentimiento es diferente, un docente dice: “Pienso que nunca había habido tanto cambio como ahora” (E07MPG011215P3), es posible que no sea la cantidad de cambios lo que afecta a los docentes sino su naturaleza, una naturaleza y una magnitud que no conocen porque no han tenido acceso a los documentos en donde se establecen las modificaciones que sustentan la nueva reforma, pero que se siente en el ambiente magisterial, y que lo explican como “No sé realmente qué es lo que quiere el sistema saber, qué es lo que yo sé o qué es lo que debo de aprender o qué es lo que yo debo mejorar” (E04MPG111115P5), lo que manifiesta es que se desconocen las intenciones de quienes la impulsan, o bien, “No sabemos exactamente qué es” (E05MPG181115P4) lo que refleja incertidumbre entre los docentes.

Aunque los cambios sean familiares para los docentes en activo y se hagan la reflexión de que si la sociedad, los tiempos y el mundo cambian, la educación también debe de cambiar, pero como ya mencioné, no todos los cambios son iguales aunque puedan ser vistos como parte de la vida, son significados de distinta manera porque están situados en tipos y espacios distintos.

Es necesario tener en mente que “El cambio real, entonces, ya sea deseado o no, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y, si funciona el cambio, puede dar como resultado una sensación de dominio, logro y avance profesional” (Fullan, 2002, pág. 38), esa sensación de logro puede reflejarse en las palabras “Ahora todos participan...ahora ya se analiza...he visto el cambio de los maestros en las actividades de la escuela...he visto ya el cambio en los alumnos...en la escuela...lo pedagógico” (E03MPG101115P3-4), las palabras anteriores son un reflejo de lo que la Directora desea ver, aunque sí hay ligeras modificaciones en las formas, pretender que el cambio funciona es un reflejo que puede ser un espejismo porque “La falsa claridad ocurre cuando las personas *piensan* que han cambiado, aunque en realidad sólo hayan asimilado los adornos superficiales de la nueva práctica” (Fullan, 2002, pág. 40). Los profesores quieren creer que las cosas han cambiado para mejorar, lo que disminuye su angustia porque si empeoran entonces enfrentarían una crisis y tal vez la pérdida del empleo. Por lo anterior, los docentes reconocen y magnifican sus posibles avances o cambios positivos aunque sean de forma y no de fondo, epidérmicos y no profundos.

El Supervisor escolar no reconoce los cambios superficiales y asegura:

La Reforma Educativa ni siquiera se ha visto impactada en ninguna acción de la escuela, es más, ni siquiera en la normalidad mínima de que el maestro no falte, eso no es cierto, el maestro sigue faltando, ¿sí?, el maestro sigue no planeando, el maestro sigue trabajando sin elementos pedagógicos, es decir, no ha permeado, o sea, o sea hablo de la Reforma Educativa que no existe en las escuelas, no existe, no se ha manifestado más que en teoría, más que en amenazas. (E02MPG061115P14)

El supervisor construye una realidad diferente porque en primera instancia no pertenece al grupo de docentes de la escuela “Abraham González” aunque por su función trabaje de cerca con ellos, principalmente con la Directora, por otra parte su formación académica como docente y como universitario además de una maestría en educación y otros grados académicos, le permite tener otro panorama de la Reforma.

Otra situación que interviene para su percepción es que no ha sido llamado para ser evaluado y las demandas que le impone la Reforma a su función como supervisor son distintas que las de los profesores, por otra parte, sus ingresos económicos no dependen únicamente de su salario como supervisor, siendo esto un factor importante para estar y manifestar su desacuerdo, pertenece a la minoría de profesores que en un momento dado puede arriesgarse a exponer su trabajo en el magisterio por su rebeldía y solventar sus gastos con otra fuente de ingresos; cabe mencionar que en su segundo trabajo no tiene las mismas prestaciones que en la docencia, por lo anterior entre otros motivos el supervisor considera que “La Reforma Educativa ni es para todos los maestros, este, ni los afecta de igual manera eh?...yo hablo de la permanencia...eso a mí ya no me afecta...me estaría afectando si pienso permanecer más de los treinta años de servicio que no es mi, mi intención...a mí, en lo particular, la Reforma Educativa me hace lo que el viento a Juárez” (E02MPG061115P4-5), “Ya no les va a dar tiempo de correrme porque primero me voy” (E02MPG061115P12), es necesario pensar en que no es lo mismo que el supervisor diga “me voy” a que le digan “Se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa” (LGSPD, 2013). La postura del supervisor es distinta a la de los docentes, no comparte su imaginario, ni forma parte de ese grupo en específico aunque mantengan relaciones laborales porque sus significaciones pertenecen a distintos mundos.

El magma de significaciones que comparten los docentes les permite configurarse en el grupo pequeño que son y organizarse como lo hacen y no de la manera como lo hace el supervisor y su grupo de pertenencia, o bien, otros grupos de docentes, en tanto que “Lo que mantiene unida a una sociedad es el mantenimiento conjunto de su mundo de significaciones. Lo que permite pensarla en su *ecceidad*, como *esta* sociedad y no otra, es la particularidad o especificidad de su mundo de significaciones en tanto institución de este magma de significaciones imaginarias sociales, organizado precisamente así y no de otra manera” (Castoriadis, 1989, pág. 313), posiblemente el Supervisor tampoco comparte del todo con los docentes la misma identidad en razón de que la identidad que distingue al Supervisor es la que adquirió con la formación universitaria, pese a que no niega ser profesor se ostenta como licenciado y es conocido en el medio como tal.

El supervisor y los docentes tienen realidades distintas dado que “La *realidad* es ese entramado tenso de representaciones, afectos, deseos, palabras, imágenes, figuraciones, metáforas que constituyen para cada sujeto y cada sociedad un *mundo para sí, su mundo*; donde instituyen su ilusión de identidad, que les permite ser *para sí*, lo que “*son*” y encontrar sentido *para sí* en lo que hacen”. La realidad es social, pero sólo puede existir en la medida en que hay un colectivo de sujetos que la han incorporado en su psique e instituyen *para sí* lo que se ha instituido por y para el colectivo. (Anzaldúa, 2012, pág.57), tanto para el supervisor como para los profesores hay un cambio aunque viven realidades distintas, a diferencia de los docentes, para el supervisor el cambio no es positivo, no pertenece al colectivo de los docentes de la Escuela “Abraham González” aunque sean compañeros de trabajo. El supervisor no es afectado por la Reforma de la misma manera que los docentes, por consiguiente no necesitaba un espacio para

compartir entre pares, ni buscar sentido para sí, no tenía nada de qué refugiarse puesto que carecía del imperativo de sostenerse en el magisterio a cambio de un salario.

De acuerdo con el supervisor no ha habido cambios en las prácticas docentes pero sí en lo contextual, la desaprobación a la Reforma claramente expresada por el Supervisor y superficialmente mencionada por los profesores, son un punto de contacto entre los discursos pues para ambos existe insatisfacción. El supervisor asegura:

En las escuelas yo sigo viendo las mismas prácticas que conocí hace treinta años, yo sigo viendo las mismas condiciones laborales, las mismas condiciones de trabajo con los alumnos o hasta menos favorecidas, tiene tres años que se ha implementado esa Reforma Educativa, tiene tres años que estamos “trabajando”, y lo entrecorrimos, el Consejo Técnico y qué cree, por lo menos visiblemente las condiciones pues no son igual, desde mi punto de vista han empeorado, ¿no?, es decir, no, no creo que haya cambiado algo...hay más tensión en el magisterio”. (E02MPG061115P6)

El Supervisor considera que “Las cosas han cambiado pero no para mejorar” (E02MPG061115P12); en esa misma línea un docente opina que “La Reforma...no está adaptada a las circunstancias, a las necesidades de la, de los docentes...de las necesidades de las escuelas donde trabajamos y que realmente esas son las limitantes que tenemos como, como docentes en, en servicio” (E04MPG111115P5), la inconformidad existe aunque no quiera ser ampliamente reconocida por los profesores, el supervisor señala que “La realidad es otra y creo que todos la conocemos pero nadie quiere verla, nadie quiere ver la realidad, ¿no?, este, entonces pues creo que es ese acuerdo donde todos nos engañamos” (E02MPG061115P16), ese acuerdo podría ser un pacto semejante a lo que Kaës (1996) se refiere como pacto de negación o bien, como lo explica Fernández, un “Pacto de negociación que sellan los miembros del grupo, y que pone un manto de silencio sobre la situación” (1994, pág. 53) cerrando el paso a la duda y al conflicto que traerían desencuentros y ponen en riesgo al vínculo grupal. La inconformidad no reconocida se traduce en lo no dicho de la Reforma, en lo oculto que si sale a la luz trae consigo la

incertidumbre de perder la experiencia acumulada, el estilo de vida que conlleva la certeza laboral así como las formas establecidas. Los docentes no se ponen de acuerdo para callar, eso se da en el acto.

El Supervisor afirma:

Hoy lo que se evidencia en mayor medida es la ignorancia profunda de quienes están al frente, quiero decirle que el actual Secretario de Educación, Aurelio Nuño, una persona que naada tiene que ver con el Sistema Educativo, que no tiene ningún antecedente académico para poder ser Secretario de Educación y que está al frente, se maravilla porque en una escuela le dicen que todo está bien, porque habla con dos maestros y le dicen que la Reforma Educativa es lo máximo, porque va a una escuela que acaban de pintar porque la iba a visitar y dice que la reforma educativa va avanzando, eso es evidenciar la ignorancia de una manera excesiva y el Presidente de la República habría que ver también qué elementos tiene para hablar de la Reforma cuando él dice que la Reforma va avanzando, pues yo no sé en qué se basa porque en las escuelas yo sigo viendo las mismas prácticas que conocí hace treinta años. (E02MPG061115P6)

En la misma línea, en la entrevista que hace la revista Siempre a Gil Antón, expone:

Aurelio Nuño Mayer, Secretario de Educación Pública, supone, y ése es el discurso oficial, que si se evalúa a los profesores, éstos serán buenos y en consecuencia generarán mejor educación, y que la Reforma es un éxito porque muchos miles sí van a los exámenes, sólo 291 no lo hicieron, aunque no se sabe si por causa justificada o no; él dice: la mayoría están de acuerdo con la reforma porque van a la evaluación. ¡Falso!, los profesores están yendo a las evaluaciones porque si no pierden su trabajo, sin embargo, están profundamente descontentos con el tipo de evaluación que les aplican...lo que tenemos es una reforma que carece de modelo educativo...Asimismo señala que quien dirige la educación en nuestro país en estos momentos es “un jovencito que no conoce más que las escuelas, cada lunes estoy publicando en mi pina de Facebook la foto del señor Nuño en una escuela, leyendo un cuento a los estudiantes o caminando por el patio en escuelas limpiísimas...al presidente ya no le está quedando más remedio que presumir la reforma educativa y la presume porque muchos profesores se van a evaluar como si al irse a evaluar fueran entusiastas de la reforma...es una reforma con impacto educativo negativo, y sin proyecto de mejorar las condiciones intelectuales de los mexicanos. (2015, s/p)

Lo anterior apoya la idea que traigo una vez más al texto de que la realidad construida por los docentes es específica para ese pequeño grupo para quienes la Reforma es buena, ellos quieren vivir en una realidad en donde la Reforma no sea un peligro para ellos, un docente dice: “Yo creo que no podemos quedarnos atrás con unas reformas atrasadas sino con reformas nuevas en base a pensamientos nuevos, cambiar sobre todo de eso se trata de actitud,

cambiar actitudes, también mentalidades” (E04MPG111115P5), la opinión del profesor cuando hace referencia a pensamientos nuevos puede ligarse con la palabra de Castoriadis quien afirma:

Lo imaginario del que hablo no es imagen *de*. Es creación incesante y esencialmente *indeterminada* (social-histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de ello. (1983, pág. 10)

Ya he mencionado que los docentes crean su realidad pero lo interesante de este momento es que se puede crear un amarre cuando el profesor relaciona el cambio con pensamientos nuevos y la postura de Castoriadis que asegura:

Lo esencial de la creación no es «descubrimiento», sino constitución de lo nuevo: el arte no descubre, constituye; y la relación de lo que constituye con lo «real», relación con seguridad muy compleja, no es en todo caso una relación de verificación. Y, en el plano social, que es aquí nuestro interés central, la emergencia de nuevas instituciones y de nuevas maneras de vivir, tampoco es un «descubrimiento», es una constitución activa. (1983, pág. 231)

Los párrafos anteriores nos remiten a la idea de que en el campo educativo se mueve una multiplicidad de realidades, la realidad del pequeño grupo de docentes no es la única pero sí es la creación de una nueva realidad en relación al cambio que representa la Reforma. La realidad del pequeño grupo es producto de su imaginario.

Un docente menciona:

Yo siento que la Reforma está planeada a largo plazo si?, es paulatinamente, no vamos a ver resultados luego luego, de que sí nos sirve, sí nos sirve porque vuelvo a comentar está adaptada a los tiempos y circunstancias que vivimos entonces este sí nos sirve pero no vamos a ver resultados pronto si?, son generaciones que tienen que pasar para que se dé un cambio sustancial y que veamos los resultados de ésta Reforma. (E04MPG111115P10)

La implementación de una reforma es un proceso que transcurre a lo largo de varias etapas y en el caso de la educación el cambio tiene que ver con asuntos complejos porque no solamente intervienen cuestiones de índole administrativa sino que en el cambio intervienen sujetos y sus

subjetividades. Si hablamos de sujetos en la educación debemos irremediablemente remitirnos a los docentes que son quienes reciben en este caso el mayor impacto del cambio en razón de que los cambios en la norma los afectan directamente. El Supervisor asegura que “Los maestros no cambian de la noche a la mañana” (E02MPG061115P14), en parte porque “El cambio no se introduce de manera que tome en cuenta la realidad subjetiva de los maestros.” (Fullan, 2002, pág. 40), aunque “Las realidades subjetivas no definen lo que se va a cambiar, “Sino que son poderosas restricciones para el cambio, o protección contra cambios indeseables o irreflexivos (dependiendo del punto de vista y el cambio particular). A la larga, la transformación de realidades subjetivas es la esencia del cambio” (Fullan, 2002, pág. 41) y “El cambio real implica cambios en conceptos y en la conducta para el desempeño de papeles, razón por la cual es tan difícil su consecución” (Fullan, 2002, pág. 43).

Cambiar realidades subjetivas es un asunto complejo porque deriva en una desestructuración del sujeto en más de una dimensión, implica poner en duda las certezas del individuo y en el caso de los docentes, las certezas están fuertemente ligadas a su habitus como una “Manera particular, pero constante, de entablar relación con el mundo” (Bourdieu, 1999, pág. 188), a pesar de que

Los habitus cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas. Las disposiciones están sometidas a una especie de revisión permanente, pero que nunca es radical, porque se lleva a cabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior. (Bourdieu, 1999, pág. 211)

No pretendo decir que con la Reforma nada ha cambiado para los docentes ni que jamás cambiará, lo que digo es que de acuerdo con algunos actores sí ha habido cambios, algunos no favorables como lo menciona el supervisor quien considera que el ambiente es más tenso y que genera un “malestar docente” (E02MPG061115P6); por otra parte, para este grupo específico de docentes los cambios han sido beneficiosos porque consideran que han cambiado sus prácticas en el aula y porque el modelo educativo se ajusta a las circunstancias actuales. Mi postura

concuenda con Fullan en que el cambio real implica cambios en conceptos y en la conducta y ambas cosas no se cambian de un día para otro y hay que agregar que la Reforma no viene acompañada de los elementos necesarios para brindar a los docentes un sólido andamiaje que sirva de soporte para la constitución de lo nuevo en términos de Castoriadis.

De acuerdo con Fullan, el cambio educativo implica “Cambio en la práctica” (2002, pág. 42) y es exactamente en esos términos como lo expresan los docentes:

Hoy las prácticas han cambiado y yo siento también que pues ha cambiado mi forma de trabajo, ¿no?, con los niños, la forma también de trabajar con ellos pues es diferente a la que veníamos acostumbrados antes de trabajar con ellos, entonces sí ha cambiado. (E04MPG111115P16)

El trabajo en equipo y la reflexión acerca de cómo se hacen las cosas también es parte del cambio, las nuevas tecnologías con las tabletas que se entregaron a los niños de quinto grado, el trabajo colaborativo y la imagen de la escuela entre otros cambios.

Los docentes de la escuela “Abraham González” se refieren al proceso de cambio que viven a partir de la implementación de la Reforma educativa en el año 2013, no como la modificación del artículo 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como tampoco hacen mención de las leyes secundarias que se expiden referentes a la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente y en el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, para ellos la Reforma es algo distinto, los docentes aseguran que “Una de las cuestiones que pide la Reforma es el cambio de los maestros en sus formas de, de enseñar” (E03MPG101115P7). La modificación de las prácticas docentes no es el punto focal de la política educativa de la que se desprende la Reforma en cuestión, lo que deja de manifiesto que existe una distancia enorme entre lo que ordena la norma y lo que se ejecuta.

Para los docentes el cambio relacionado con la implantación de la Reforma educativa significa en relación a su quehacer educativo, "Tomar cursos para estar mejor preparados" (E05MPG181115P3) y mejorar sus prácticas en razón de que "Debe de haber un cambio, no se puede estar permanentemente en lo mismo de hace veinte años o de hace treinta años como uno aprendió" (E03MPG101115P2). No hay que olvidar que "No todos los caminos de la innovación llevan al mismo tipo de cambio o lo hacen con idéntica fortuna. Depende, claro está, de los objetivos fijados y del equipaje del que se dispone" (Carbonell, 2001, págs. 13-14). Desde el punto de vista del Supervisor de zona, los profesores no tienen los elementos necesarios para realizar un cambio que impacte positivamente en la calidad de la educación, aunque los docentes le den un sí al cambio. Puedo pensar que la voluntad de cambio no es suficiente cuando no se sabe hacia dónde dirigir los esfuerzos, en este caso los profesores no saben hacia dónde caminar porque no hay para ellos una información clara.

Tomando como referencia a Remedi (2004), hablar del docente es hablar de experiencias y prácticas situadas que de acuerdo con la información brindada por los informantes, con la Reforma se modifica el hacer, de lo que no están conscientes es que no se modifica la personalidad ni la estructura conceptual. El cambio es afectado por procesos personales, como destaca Torre (1994):

El profesor constituye por sí solo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc., conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella. (Citado en Tejada, 1998, pág.125-126)

Es decir, cambiará lo que los docentes quieran que cambie, y poco podrán hacer mientras no sepan hacia dónde dirigir sus esfuerzos. Se habla de cambiar generalidades pero nada más.

Indiscutiblemente con la Reforma educativa algo cambió para los docentes, cambió su actitud hacia recibir cursos, cambió su preocupación por mejorar y actualizar sus prácticas docentes, cambió su idea de colaboración y otros cambios ya mencionados, visto desde Carbonell (2001), “Algo ha cambiado en las escuelas. Los cambios, en general, han sido más epidérmicos que reales. Y, a lo sumo, se han detectado síntomas de modernidad pero no de cambio” (pág. 2) puesto que “No siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica un cambio” (Carbonell, 2001, pág. 4), los cambios a los que los docentes hacen referencia resuelven solamente la inmediatez, en este caso hay un cambio y no una mejora, al menos no la mejora que se espera de una muy cantada Reforma Estructural que ha servido de bandera a un gobierno que no ha querido ver que son dos las reformas que se mueven en el ámbito educativo, una es la que se ha impuesto por decreto y la otra es la que se vive en los centros escolares, de acuerdo con el Supervisor “Una cosa es lo que dice el Gobierno y otra cosa es la realidad ¿eh?” (E02MPG061115P10), en parte porque contrariamente a lo que opina el Presidente de la República en relación a que el docente ha hecho suya la Reforma:

Hizo entonces un reconocimiento a quienes decidieron someterse a la evaluación, dado que ellos son los “protagonistas” de la reforma, pues la han hecho suya y se forman y capacitan todos los días para mejorar su función formativa con los niños de México. (Revista Proceso, 2015, s/p)

El Supervisor asegura que “No nos han hecho parte de esto, es una imposición, cuando las cosas son impuestas no son obedecidas” (E02MPG061115P29). Para el grupo de maestros no solamente han experimentado cambios favorables, el temor al cambio que manifiestan es la otra cara de la moneda, la Reforma también les causa temor e incertidumbre

El cambio positivo que se pretende lograr con la nueva norma debería impactar en las escuelas, en teoría. Las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender. En el primer caso se localiza en los centros y aulas mientras que en el segundo afecta la estructura del Sistema Educativo en su conjunto. Además, las reformas escolares se mueven por imperativos económicos y sociales y están ligadas a este tipo de reformas más generales, aunque a veces se presentan de forma aislada y generan tan altas expectativas que se espera de ellas la tabla de salvación de todas las demandas, carencias y disfunciones sociales. Esta ilusión es, precisamente, uno de los motivos de su fracaso...la reforma no es sinónimo de cambio, mejora o innovación. Éstos pueden provocarla pero también paralizarla y ahogarla. (Carbonell, 2001, pág. 4)

Desde el punto de vista de Carbonell la llamada Reforma Educativa no es técnicamente una reforma así como tampoco técnicamente una innovación, entonces, si no es una reforma tiene que ser otra cosa y es Gil Antón quien tiene una de las posibles respuestas al asegurar que “Lo que sí tenemos es una reorganización del pacto corporativo priista con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación” (2015, s/p).

Un impacto para mal de la reforma “Es cuando vamos a juntar otra vez la energía social para realizar una reforma educativa si ésta vuelve a quedarse como es lo más probable, en algo muy simple, que parezca que cambia todo para que no cambie nada” (Gil Antón, 2015, s/p), que coincide con la postura de Carbonell quien asegura:

En educación como en otros ámbitos sociales muy a menudo se cambian sólo, los nombres de las cosas y se deja todo exactamente igual. Es como aquella frase que pronunció LAMPEDUSA: “Alguna cosa tiene que cambiar para que no cambie nada”...Nunca se insistirá suficiente en que no hay reforma del profesorado sin modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes. (2001, pág. 5)

Los docentes saben que hay cosas que permanecen prácticamente iguales, los nombres y la fachada es distinta pero hay algo de fondo que permanece igual y lo manifiestan diciendo que “Del Consejo Técnico Escolar, antes llamado, los cursos los llamábamos talleres, talleres generales, ¿sí?, bueno se llamaba así, a lo mejor cambió nomás de nombre” (E04MPG111115P10), los profesores tienen una referencia previa al Consejo Técnico Escolar y

los sedimentos de esa experiencia permanecen, las nuevas construcciones no parten de cero, parten de lo que ya estaba ahí, si el “equipaje del que se dispone” hablando del docente y es vasto en términos de Carbonell, el cambio puede ser más profundo y si es pobre, como ya mencioné será epidérmico, otra expresión más al respecto es que

Eso es lo que se hacía anteriormente y ha cambiado poco, yo creo que no hubo mucha, nomás lo que cambió fue el nombre me parece porque ahora es Consejo Técnico y anteriormente era estee, cómo se llamaba?, se me olvida. (E05MPG181115P13)

La huella dejada por la actividad anterior posiblemente fue muy superficial, tanto así que no recuerda el nombre. Una vez más manifiesto que lo expresado por los profesores permite pensar que las reformas o cambios anteriores no han tenido en ellos un impacto tan poderoso como lo ha tenido la Reforma actual por ser una reforma laboral, entonces, se habla de cambios superficiales que dan la impresión de grandes cambios pero que solamente resuelven en la inmediatez, su gran valor es producto del imaginario de un grupo de docentes para sobrevivir a un cambio no solicitado y agravado por la situación de su imposición y aunque para los profesores los cambios sean reales y positivos, si descontextualizamos el significado que tienen los docentes de la Reforma se puede decir que

La significación no funda la verdad sin hacer también posible el error. Por ello, la condición de verdad no se opone a lo falso, sino a lo absurdo: lo que no tiene significación, lo que no puede ser ni verdadero ni falso. (Deleuze, s/f, pág. 16)

Es decir, para los docentes la Reforma tiene un significado, pero para otros sujetos que no pertenecen a ese grupo pequeño, la Reforma puede ser absurda y en lo absurdo no puede vislumbrarse cambio posible. Al final lo que cambia o deja de cambiar en lo micro que es donde se desarrolla lo cotidiano en el quehacer docente depende solamente del profesor.

De acuerdo con Castoriadis “Un sujeto autónomo es aquel que se sabe con fundamentos suficientes para afirmar: esto es efectivamente verdad, y esto es efectivamente mi deseo” (1983,

pág. 178), es en esa falta de autonomía del grupo de docentes que pueden confundir el deseo con la verdad por lo que su discurso en relación al cambio es más producto de sus deseos que de sus verdades.

Para cada uno de los profesores en lo individual, la Reforma educativa implica cambios en distintos aspectos de su tarea como docentes, ellos aseguran que sus prácticas docentes han cambiado como consecuencia de la Reforma

Sí ha impactado porque a lo mejor algo como esto, este, vino a cambiarnos la forma de trabajo, sí estábamos acostumbrados a trabajar de manera tradicional porque así nos lo habían dicho, porque así nos enseñaron a nosotros y creíamos que era la manera correcta para enseñarles a ellos, si? (E04MPG111115P8)

Para Rodríguez Romero (2000):

La representación de las relaciones entre la estabilidad y el cambio está estrechamente relacionada con la percepción de la vulnerabilidad de las reformas en las instituciones educativas... Se ha minusvalorado el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar; de modo que cambios superficiales se introducen con cierta facilidad, mientras que cambios en las estructuras profundas se obstaculizan. (s/p)

El cambio ha sido un fuerte impacto para los profesores porque están obligados a aceptarlo si quieren continuar en las aulas, sin embargo, no es el miedo el que logra cambiar de fondo las actitudes del docente, lo que cambia en ellos es solamente aquello que le permita salir adelante en una evaluación y ese es un cambio temporal, es mientras y para hacer algo con lo que salga adelante aunque los números de los indicadores de la calidad educativa permanezcan iguales. Uno de los puntos vulnerables de la Reforma es que los docentes no se apropian de ella, hacen lo necesario para sobrellevarla, la cultura escolar cambia poco, tan poco que la planeación didáctica no deja de ser un requisito administrativo, hay estudiantes en el segundo y tercer ciclo que no han consolidado los aprendizajes esperados del primer ciclo en las asignaturas de español y matemáticas, es por ello que el rezago educativo sigue siendo un problema. Los profesores

continúan ausentándose, se suspenden clases para asistir a festejos con el solapamiento del SNTE, etc, en fin, poco es lo que llega a los niños de la tan sonada reforma estructural.

Como ya mencioné, la Reforma genera inseguridad y temor que de alguna manera son opacados por un sentido de cambio positivo. En la construcción imaginaria que hacen los profesores para encontrar sentido para sí y en lo que hacen, considero que el cambio refleja los deseos de los docentes que configuran una realidad en la que la Reforma no les representa un peligro. Dicha realidad les permite protegerse contra los cambios indeseados. Lo que los docentes han decidido hacer de la Reforma es un cambio para bien; aseguran que cambiaron sus formas de enseñar, con la participación de todos en la toma de decisiones, la forma de ver el trabajo entre pares, ver la capacitación como una manera de prepararse para un examen, etc. La mayoría de los cambios positivos se relacionan con el trabajo que se realiza en el CTE, puedo pensar que el mayor de los cambios tiene que ver con la mejora de la forma de trabajar el Consejo a partir de los Lineamientos publicados en 2013. Es ahí donde los deseos de los docentes se cristalizan, el trabajo entre iguales que ahí se desarrolla los fortalece y les permite aprender para enfrentar una posible evaluación, pero ello no implica que la reforma en sí, sea buena.

También cambió la idea de que tendrían un trabajo seguro hasta que decidieran jubilarse, la evaluación para la permanencia en el servicio los confrontó con una situación de inestabilidad laboral a la que no habían estado sujetos con anterioridad. Desde luego que la Reforma que imaginan los maestros no es la única, la que fue puesta en marcha por la autoridad no genera cambios de fondo, no cambia la estructura conceptual ni desarrolla un pensamiento reflexivo, se continúa pensando en resolver la inmediatez.

Existen elementos estabilizadores de las instituciones educativas ante la implementación de las reformas, pero estos elementos en general están relacionados con el hecho de que no pueda darse un cambio de fondo, elementos como la inercia de la rutina diaria de los docentes, la cultura, la formación docente y las prácticas conservadoras las que solo permiten un cambio aparente, por lo que el impacto de las reformas en el aula es mínimo en cuanto a la mejora de la calidad educativa. La voluntad de los profesores de la escuela “Abraham González” no alcanza para realizar cambios de gran calado pero sí pequeños cambios que para ellos representan grandes avances.

1.3 La importancia que tiene la actualización para los docentes

A partir de que se inicia el proceso de implantación de la Reforma de 2013, los docentes sienten la necesidad de capacitarse, de acuerdo con uno de ellos

Esos cambios que ha sufrido la escuela pues es la Reforma, maestra, lo pedagógico, el que los maestros se vayan a capacitar y que acepten este, pues un curso, ya no hay esa pues voy a ir a lo mismo o no tengo tiempo o no quiero capacitarme, no? Ahora este los maestros pues ya piden más capacitaciones, si? (E03MPG101115P4)

Cuando hablan de capacitación no se refieren a cualquier curso, sino a aquellos que les brinda la autoridad educativa; no hay referencias personales en que los docentes hagan mención de tener interés de transitar de manera individual por cursos, talleres, o posgrados ofertados por instituciones privadas o públicas pertenecientes o no al Sistema Educativo. Son los cursos que ofrece el sistema a través de los niveles educativos, a los que hacen mención como que los cursos “Los vienen a dar los de primarias” (E03MPG101115P11), los esperados y solicitados por los docentes. Para los profesores esos cursos tienen la particularidad de que es por medio de ellos que se capacitan y actualizan tanto para mejorar sus prácticas como para hacerle frente a la evaluación que se establece en la Ley General del Servicio Profesional Docente, por lo anterior

puede mirarse que los docentes se sienten en falta para enfrentar a la Reforma Educativa puesto que la mejora de la práctica docente y la evaluación docente son dos exigencias de la misma, un docente asegura:

Tenemos que tomar los cursos, es una de las prioridades de la Reforma, tonces yo creo que si los maestros tomamos los cursos va a cambiar todo a nuestro alrededor, tanto en la escuela como en la comunidad como en los alumnos, porque ese es el cambio que se ha dado porque si no tomamos los cursos cómo vamos a, a ir actualizándonos. (E05MPG181115P14)

Las carencias que sienten los profesores en cuanto a conocimientos, no son provocadas por la Reforma ni son resultado de los acontecimientos que se han dado los últimos años en relación a la educación. Los profesores reconocen deficiencias en su preparación desde su formación inicial, el supervisor escolar asegura que hay “Nula preparación de muchos de los maestros, no de ahora, sino de siempre” (E02MPG061115P7); el supervisor con más de 25 años de servicio conoce la práctica docente desde dentro y desde fuera. Desde dentro por su propia formación y práctica, y desde fuera por los docentes de al menos dos zonas escolares que ha supervisado.

Una de sus actividades como supervisor consistía en observar a los profesores mientras impartían su clase, sus acciones posteriores a la observación no son tema de este documento, lo que pretendo dejar en claro es que su comentario fue realizado a partir de su experiencia como supervisor y como docente, él considera que la “La poca preparación o poco interés o carencia académica que se da entre los docentes, también se da en los supervisores y en los jefes de sector” (E01MPG211015P9), lo que no es de extrañarse puesto que también son docentes que se prepararon en una escuela normal y aunque algunos, los menos, pudieron obtener el “puesto” por méritos propios cuando existía lo que entonces se llamaba “escalafón”, la gran mayoría que lograron ascender lo hacían por el sistema clientelar que estaba en vigencia y no ascendían a cualquiera porque entre otras cosas, las funciones de supervisor y jefe de sector se consideran brazos ejecutores de la parte oficial, es decir, aplicadores de la norma; en términos del supervisor

“La mayoría de los que estamos en la función directiva no estamos ahí por nuestra capacidad, estamos ahí por otras circunstancias” (E01MPG211015P7), también asegura:

Si hay un grupo de, de personas con conocimientos elementales, este, mal parados somos los directores y supervisores y eso es evidente, o sea, el deterioro educativo es en gran medida por esa ausencia de, de elementos realmente profesionales de los cuadros directivos que a nadie le ha importado nunca, ¿eh?, y además tiene mucho que ver con la forma en que uno accesa a la función, yo le comentaba anteriormente y hablo de mí, que no estoy por mis méritos académicos, ni logros profesionales, yo estoy por la voluntad de una persona, porque alguien me dijo: tú vas a ser supervisor y pos ni modo de decirle que no, ¿verdad?, yo acepté y aquí estoy, y así como fue conmigo fue con muchos...si hay una persona que se involucra en la política sindical, una persona que pues...que era buena en la grilla...eran características suficientes para ser director. (E02MPG061115P11)

De acuerdo con el supervisor, las carencias en la preparación no son exclusivos del docente frente a grupo, lo mismo se aplica a directores, supervisores de zona y supervisores generales de sector en razón de que la formación académica pasa a un segundo término en un sistema clientelar como el que se tenía antes de la Reforma, lo que no significa que un problema tan arraigado como ése se elimine de un día para otro solamente por una disposición oficial. La Reforma puede modificar con relativa facilidad procesos administrativos pero no la cultura porque “Se requiere mucho tiempo para modificar: prácticas y actitudes incrustadas en procesos ideológicos y culturales” (Carbonell, 2001, pág. 10). Por lo anterior, la formación docente, o bien sin ir tan lejos, la preparación académica de los profesores es una deuda que tiene el Estado con ellos, lo que no significa que las buenas intenciones de la Reforma den fin a un problema añejo por un lado, y por el otro, aunque así fuera, eso no solucionaría el problema educativo.

Profesores de la escuela coinciden con el supervisor con relación a la falta de preparación al comentar: “Yo veo cuánto sufren los maestros en los grupos multigrados porque no fuimos enseñados, maestra, los que pasamos por la normal pos no nos dijeron: se van a enfrentar un día a tres grupos o dos grupos mínimo” (E03MPG101115P9), lo que concuerda con la opinión de Schmelkes cuando asegura que “La formación que se imparte en las normales carece de la

relevancia necesaria para los problemas reales del ejercicio docente” (1995, pág. 5), al parecer la formación inicial se enfoca en situaciones ideales que están alejadas de la realidad, al menos en el momento en el que los maestros adquirieron sus conocimientos teóricos, mismos, que de acuerdo a otro docente no coincidían con los conocimientos prácticos, al menos no la práctica que les era necesaria como profesores noveles debido a que “En la normal nos enseñan a planear a buscar estas actividades en donde enseñar una propuesta en donde lo llevamos todo pero teórico, ¿sí?, y cuando enfrentamos la realidad es diferente ¿no?” (E04MPG111115P23), como ya mencioné anteriormente los docentes se sienten en falta desde que egresan de las escuelas formadoras de docentes y es la capacitación la que puede brindarles un sentido de completud aunque sea una falacia puesto que la capacitación puede apoyar al docente siempre y cuando se relacione con sus necesidades pero solamente a corto plazo. Arnaut (2010) plantea que “Los programas de capacitación están orientados a que los maestros en servicio completen sus estudios profesionales mínimos o considerados mínimos en cada época- para desempeñarse como maestros” (pág. 255).

Pero el problema de las deficiencias en las escuelas normales no tiene un solo origen, el problema tiene aristas de distinta naturaleza, para Zúñiga (1993):

En la educación normal, por ejemplo, se reconoce la existencia de problemas e irregularidades de todo tipo: políticos, legales, presupuestarios, curriculares, administrativos, de corrupción, etc. Pero hasta el momento, tales situaciones han pretendido explicarse sólo como resultado de la incidencia de fenómenos de tipo ideológico y político, o como producto del atraso académico que priva en la educación normal e incluso, de la estupidez de tales o cuales funcionarios del sistema. (pág. 15)

aunque como ya se ha visto, los problemas académicos de las escuelas normales datan de tiempo atrás.

A partir de la implantación de la Reforma, la moda que se ha gestado en un ambiente enrarecido es que “Las autoridades educativas han acabado por culpar del desmadre educativo a

los maestros” (Del Río, 2015, pág. 58). La voz de Del Río (Rius) da pie para reconocer que también como resultado de los ataques mediáticos con relación a la formación de los docentes en razón de que “Malos maestros producen casi siempre malos estudiantes” (pág.58), además de que también “Dicen que el país está rezagado por su culpa y que el avance educativo de los alumnos es responsabilidad exclusiva de los maestros” (Del Río, 2015, pág. 63), afecta a los profesores porque dice la directora: “A mí me mueve también escuchar en las noticias y que hablen tan mal de los maestros” (E03MPG101115P7), lo anterior pensando en que el discurso de la Reforma se encamina hacia el reconocimiento de que se cumpla con una demanda social creada en parte por la información manejada a través de los medios de comunicación utilizados por el Estado entre otros factores que justifican su implantación.

Los ataques mediáticos también favorecen la implantación de la Reforma y enfocan la atención en los beneficios de la evaluación para que a partir de los resultados se capacite al docente, lo anterior es un elemento más que abona a la preocupación por la actualización docente que es para los profesores por una parte consecuencia de la Reforma educativa y por otra una necesidad para enfrentarla, el docente considera a la actualización como una herramienta importante para hacer frente a la evaluación del desempeño además de que les brinda seguridad al mantenerse al día y por lo tanto vigentes, tal como lo asegura la Directora:

Yo le decía a la maestra qué tan importante es la capacitación, porque a veces se hace uno tan conformista, se puede decir que no, de nada más quedarse con lo que uno sabe, yo lo vi este con ella, le digo que nos estaba capacitando para lo de la Reforma, para el examen y recordaba tantos pedagogos que a veces se olvidan. (E03MPG101115P11)

El comentario anterior permite pensar que sin la capacitación los docentes corren el riesgo de no acreditar el examen y de acuerdo con las nuevas disposiciones si el docente no logra alcanzar al menos el nivel mínimo requerido para considerarse acreditado en la evaluación del desempeño

docente que es el de “suficiente” perderá su permanencia en el servicio⁴. A los profesores les interesa estudiar para acreditar el examen que deberán presentar y esperan que sea la autoridad educativa la que los prepare para estar en posibilidad de obtener un resultado satisfactorio en el examen y en general en el proceso de evaluación porque son diversos los instrumentos tomados en cuenta para la calificación global.

Cuando la directora hace mención de que los estaban capacitando para la Reforma, no se refiere a una acción de la Autoridad Educativa derivada de la actual norma, no existe una línea específica para capacitar al docente antes de la evaluación, las acciones que se han derivado para preparar a los profesores y apoyarlos en su preparación para presentarse a la evaluación del desempeño docente, que además es de carácter obligatorio, son buenas intenciones de otra índole, en este caso específico la capacitación era brindada por la ATP de la zona y no era para atender las exigencias de la Reforma, se trataba de un asunto relacionado con el trabajo en los grupos multigrado.

La ausencia de acciones de la parte oficial derivadas de la misma Reforma, es considerada como una contradicción por parte del profesorado en razón de que en la secuencia de acciones que se llevan a cabo en el aula, primero se brindan los conocimientos y después son evaluados por el docente, la lógica de la Reforma es primero evaluar y luego capacitar, hecho que va contra la lógica que opera en el aula, un profesor lo pone de manifiesto “La Reforma Educativa pues nos dice, nos marca que tenemos que ser evaluados, pero para ser evaluados se supone que tenemos que tener una capacitación y dónde está la capacitación” (E05MPG181115P3); no existe normativamente la capacitación que ellos esperan se les brinde como apoyo previo a la evaluación del desempeño. La capacitación contemplada por la parte oficial se menciona en el Decreto por el que se expide La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)

⁴ Ver Ley General del Servicio Profesional Docente en su Artículo 53.

publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 11/09/2013, en el que se establece en el Capítulo VIII, Artículo 53, y dice:

Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente. (LGSPD, 2013)

En otras palabras, la capacitación que los docentes esperan para hacer frente a la evaluación no se las brinda el Estado como consecuencia de una política educativa, tendrán que conseguirla por sus propios medios, aunque ellos creen que los cursos que recibirán les apoyará para lograr la permanencia en el sistema.

En el imaginario de los profesores existe la creencia de que los cursos los ayudarán a salir bien librados de la implantación de la Reforma, en otros términos, que lograrán permanecer en el servicio porque “La pérdida de empleo está presente como un peligro real, una angustia de muerte, que impulsa a aceptar el vaciamiento de contenidos, como problema, la capacitación como solución y la obediencia como única respuesta” (Fernández, 1996, pág. 198).

Los docentes tienen una historia que los conforma y los cursos derivados de la Reforma regularmente les apoyan a resolver los cómo pero tal vez no en los porqué, dichos cursos son masificados y no toman en cuenta las características de los docentes que asisten a ellos, lo mismo asisten docentes noveles que experimentados, hombres que mujeres, los profesores deben formarse durante toda su vida profesional y sus necesidades son distintas dependiendo de los años de servicio, el género, así como las características y condiciones del lugar en que trabajan; como no contemplan las especificidades de los profesores por lo que podrían no atender las necesidades y preocupaciones que tiene el docente, si se ve desde la carencia y no desde el derecho que tienen a la formación, el consuelo que queda es que “Siempre es preferible un poco

de ilustración, por insuficiente que sea, antes que ninguna” (Adorno, 1973, pág. 77). Como dice Marcelo García (2008) “Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje” (pág.7), el detalle está cuando ello se encamina a la acreditación de una evaluación y no para un verdadero cambio sobre sí mismo.

Para los docentes esa exigencia se relaciona con tomar cursos de capacitación porque es una manera de adquirir nuevas herramientas para su trabajo cotidiano en el aula, tienen una preocupación constante por mejorar sus formas de enseñanza derivada de los requerimientos que para ellos demanda la Reforma y queda plasmado cuando dice un profesor “Yo creo que eso también es una de las cuestiones que pide la Reforma, ¿no?, el cambio, cuestiones que también de los maestros en sus formas de enseñar” (E03MPG101115P7), el punto es que hay un interés muy marcado en mejorar la práctica docente a partir de la Reforma, lo que proporciona elementos para pensar que si no se hubiera iniciado la implantación de las nuevas disposiciones, los profesores no hubieran sentido la necesidad de mejorar su hacer docente o al menos no con el nivel de preocupación que manifiestan: “Ahorita, hasta los de la Sierra se están preocupando por tomar los cursos...hay que estar actualizados para que no nos tome de sorpresa” (E05MPG181115P4).

En el comentario del profesor se puede detectar un estado de alerta por algo que no conocen y que tampoco comprenden, existe un algo que puede ser denominado como temor, insatisfacción o inquietud, en fin, es una alteración en el sujeto

Es percibida, pero no comprendida, no puede serlo porque no ha sido puesta en palabras, no ha podido llegar a la conciencia; Benveniste señala que es sólo “lo que se puede decir, lo que delimita y organiza lo que se puede pensar”. (Zúñiga, 1993, pág. 28)

Hay un malestar docente que no ha sido llamado como tal por ellos, existe pero no le ponen nombre y si no saben qué es no lo pueden analizar, la Reforma les afecta en sentido negativo

porque se sienten atacados, de otra manera no tendrían que defenderse de ella, por lo tanto, “No cabe más que echarle ganas en los cursos y actualizarnos porque esa es la mejor defensa que vamos a tener contra la Reforma, estar actualizados con cursos porque si no imagínese” (E05MPG181115P17). Hay presión sobre ellos y la sienten pero no la definen como tal, para los docentes la Reforma es “buena”, lo que puede entenderse si lo miramos como “La institución de un imaginario investido con más realidad que lo real...es «con forme a los fines» de la sociedad, se deriva de las condiciones reales y cumple una función esencial...de la que tiene necesidad para su funcionamiento” (Castoriadis, 1983, pág. 222). Los cursos de actualización son para los profesores como tablas de salvación a las que se aferran porque consideran que el estar actualizados les permite responder tanto a las demandas sociales como a las demandas de la Reforma, bien en la modificación de su práctica docente o bien en la preparación para presentar un examen.

Los profesores construyen un imaginario que les permite pensar que el monstruo de mil cabezas del que han escuchado muchas historias, unas fantaseadas y otras reales que se llama Reforma Educativa, es más benéfico que dañino, posiblemente porque en el fondo saben que no es posible luchar contra ella estando desarmados, es una muralla inamovible a la que solamente se pueden detectar unas pequeñas grietas que no son suficientes para derribarla pero que sí les permiten ver unos pequeños rayos de luz que representan la posibilidad de realizar pequeños cambios que los oxigenan y que significa la oportunidad de lo instituyente. Los docentes necesitan pensar y sentir que sobrevivirán a la Reforma, eso es lo que les permite su imaginario grupal, de acuerdo con Zúñiga (1993):

Bajo el reinado de la creencia escolar (producida por el imaginario social y los fenómenos de alienación social) los grupos se convierten en espacios circulares donde sólo transita -a manera de oráculo revelado- el discurso y la verdad que profesores y alumnos quieren escuchar y creer; justo aquella que no les causa conflicto porque describe y proclama la

realidad que desean; verdad-certeza que al ofrecer explicaciones absolutas para la totalidad de los fenómenos, impide que aparezcan la angustia y la inseguridad que provocan la incertidumbre y la duda; creencia cuyo criterio de verdad es una causalidad fenoménica interpretada subjetivamente al arbitrio de los deseos. (pág. 28)

No hay un docente del grupo que se confronte con el otro para hacerle saber su malestar, tampoco lo hacen con la Autoridad Educativa ni consigo mismos. Buscan el camino que les brinde seguridad y no la inseguridad, los profesores ponen en palabra sus deseos y eso es lo que circulan, de esa manera pueden dejar de lado aquello a lo que no le dan nombre como puede ser su propio malestar.

Para los profesores los términos actualización, capacitación y cursos son términos que van de la mano e incluso capacitación y cursos son utilizados indistintamente, ambos son necesarios para que el docente se mantenga actualizado, los docentes también consideran a la capacitación como un aspecto necesario para obtener elementos que les permitan enfrentar las batallas del cotidiano acontecer en el aula y debido a las exigencias de la Reforma tienen una imperiosa necesidad de mejorar sus prácticas. Las concepciones anteriores no pueden ser sustraídas del campo de la formación, no es posible desvincular las prácticas docentes de un proceso de formación, para Ferreira y Mendes (2015), “Las prácticas que consideran determinada técnica en la enseñanza pueden ser un problema de formación” (pág.185) que no impacta nada más al docente, Darling-Hammond (2001), “Afirmaba que el aprendizaje de los alumnos «depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer»” (Citado en Marcelo, 2008, pág. 9).

En relación a que no se puede dar lo que no se tiene, un docente asegura que “Nosotros tenemos que estar actualizados para poderles proporcionar algo a los alumnos si no cómo les vamos a proporcionar a ellos algo que yo no sé” (E04MPG111115P8), aunque en este caso el profesor asocia su falta de conocimiento con la falta de actualización, el reconocimiento de las

carencias puede ser desde otra perspectiva, para Fierro, Fortoul, y Rosas (2008), debe haber un análisis crítico del saber pedagógico del docente para reconocer que “Nadie lo sabe todo” (pág.40), algo que es prácticamente impensable para los profesores puesto que están sometidos a una demanda del imaginario social que les exige saberlo prácticamente todo; el profesor debe saber más que el alumno, lo contrario sería una blasfemia y no solamente eso, en ocasiones también debe estar más preparado que los padres de familia, “Se ha definido un deber magisterial altamente irracional que parece responder a representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas tienen y proyectan sobre la profesión docente” (Zúñiga, 1993, pág. 16), los profesores no son super hombres o super mujeres, son solamente seres humanos con las limitaciones que ello implica. En este caso la afirmación de Jacotot mencionada por Rancière (2008) de que “Es posible enseñar lo que se ignora” (s/p) es impensable porque existe una “Imagen mesiánica del mítico maestro normalista” (Zúñiga, 1993, pág. 19).

Es indudable que para los profesores la capacitación es de suma importancia para la mejora de sus prácticas, pero es el CTE el que les brinda la oportunidad del cambio en su quehacer en el aula tomando como punto medular la comunicación con otros profesores para compartir sus experiencias en la enseñanza y a partir de ahí poner en práctica las actividades que los compañeros mencionaron que fueron exitosas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación se logra a través de la actualización según afirma la ATP, pero al igual que la capacitación, ve también a la formación como una forma de resolver la inmediatez de los problemas de aprendizaje que se presenten en la cotidianidad al interior del aula, “Siento que todavía también nos falta, nos falta mucha actualización, mucha actualización para ir conduciendo a los compañeros en una formación que demos respuesta a, a todas esas este

necesidades que hay en el aula ¿si?” (E06MPG201115P4) y espera que la formación resuelva los cómo del día a día pero no piensa a la formación como una posibilidad distinta al ejercicio de corto plazo que implica una capacitación. Lo anterior no implica que no exista en ellos ningún rasgo de formación puesto que “De acuerdo con Anzaldúa (2004) la formación del maestro empieza cuando alguien se asume en el rol del profesor y recupera los elementos conscientes e inconscientes vinculados con su práctica profesional” (Anzaldúa Arce, 2012, pág. 232) y de acuerdo con lo ya mencionado los profesores poseen una fuerte identidad docente que los determina.

Desde el punto de vista de Honoré (1980), “Hay que desconfiar en la actualidad de una definición única de la formación” (pág.17), sin embargo, Díaz (1998), mencionada en Cuevas Naranjo (2016), refiere que la formación desde el punto de vista institucional

Implica la existencia de agencias o instancias organizadas institucionalmente por un conjunto de proyectos, programas, certificaciones, práctica diversas, agentes de formación, unidades académicas responsables, etc., En este sentido, es posible decir que, institucionalmente, la formación es el medio a través del cual las competencias que se transmiten adoptan una forma curricular especializada y se expresan a través de diferentes programas de formación, en diversos campos del saber y de la práctica. (ps. 49-50)

Lo anterior se puede observar en el Artículo 59 de la LGSPD que versa:

El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización desarrollo profesional y avance cultural. Para los efectos del párrafo anterior, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados ofrecerán programas y cursos...Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional. (LGSPD, 2013, s/p)

En la LGSPD se entiende por formación “Al conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás

ciencias de la educación”, se entiende por actualización “A la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica” y por capacitación “Al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio” (LGSPD, 2013, s/p).

Cuando los profesores hacen referencia a la capacitación y a la actualización, en general utilizan el término en el mismo sentido que la LGSPD pero cuando se trata del término formación hacen una reducción sustantiva de lo que se menciona en la Ley, para el docente la formación se relaciona con los elementos teóricos pero sobre todo con elementos que le permitan resolver en la inmediatez los problemas que se presentan en el aula. Lo que en este escrito interesa resaltar es que de acuerdo con Ferry (1990) “La formación es un proceso de desarrollo, individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (pág.52), por lo tanto “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (pág.43), entonces, la formación no es nada más asistir a cursos para adquirir conocimientos específicos para problemáticas específicas para un tiempo específico y regularmente para un corto plazo puesto que las ciencias y los conocimientos no permanecen fijos por toda la eternidad, los paradigmas son temporales, cambian porque la ciencia avanza con nuevos descubrimientos y la educación no es la excepción.

El contenido del curso que se tomó hace cinco, diez o quince años posiblemente sea en la actualidad un conocimiento o un procedimiento obsoleto. Lo interesante aquí es el trabajo no solamente sobre el conocimiento que pueda adquirir el profesor sino que

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. La formación, dice Lhotellier³, “es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”. En ese caso, no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse. (Honoré, 1980, pág. 20)

Es decir, la formación es un proceso “A lo largo de la vida”⁵ y en el que “El cambio no es algo que se ve solamente al final del proceso” (Enríquez, 2002), no se trata de que el docente vaya a un curso y ya quede formado, porque “La formación docente, entonces, se va produciendo mediante sucesivas construcciones que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica” (Morgade, 2010, pág. 20).

En la misma línea que Honoré y Enríquez, Lourdes García en Anzaldúa (2012):

Sostiene una noción de formación, que no se limita a la adquisición de conocimientos y habilidades, sino es un proceso de transformación del sujeto en la medida que resignifica su identidad dándole un nuevo sentido a lo que hace y piensa que hace, destacando de esta manera el papel fundamental de lo imaginario en la formación del maestro. (pág.26)

Los profesores piensan en tomar cursos principalmente para acreditar un examen pero no hacen referencia a un proceso formativo que impacte no solamente a la inmediatez sino a su vida profesional y personal en un proceso a lo largo de su vida. Para los profesores la formación está ligada a la actualización para la adquisición de conocimientos pero no a un proceso sobre sí mismos a largo plazo.

Para los docentes no es desconocida la importancia de la formación puesto que reconocen que “La formación del maestro este es, es lo que marca la diferencia en, en muchos aspectos, la formación y yo creo que la decisión, el hacer las cosas” (E06MPG201115P15-16), solamente que no la dimensiona en toda su magnitud, no la perciben como un trabajo al interior del individuo porque después de todo lo que este grupo de profesores conocen como formación, está

⁵ Ver Yurén, 2005. Ethos y autoformación del docente.

relacionada con “Acciones se han caracterizado por “bajar” a los docentes paquetes instruccionales o teorías en boga, esperando que sean aplicados en la práctica” (Davini, 1995, pág. 78).

Aunque movilizan saberes no alcanzan el nivel de reflexión, su alcance es corto debido a que su interés primordial es actualizarse para acreditar un examen, para mejorar su saber hacer y resolver en la inmediatez lo que ocurre en el aula. La opinión de un informante es: “Yo quiero creer que los maestros debemos estar más actualizados en eso porque los niños ya vienen despiertos, bastante ¿eh?, manejan mejor la lap que nosotros, las tablet” (E05MPG181115P17), es decir, le interesa al profesor ser tan diestro como sus alumnos para manejar algunos dispositivos y no quedar mal frente a sus alumnos, pero no muestra interés por el manejo, interpretación y selección de la información que deben aprender los niños, otro extracto de entrevista de docente frente a grupo dice:

Yo también tengo que darme a la idea de buscar, buscar materiales, investigar, buscar nuevas estrategias de trabajo, buscar nuevas este estrategias de cómo abordar los contenidos con mis alumnos, de cómo hacerlas más llamativas, de cómo tenerlos más este motivantes, más participantes en esas este en esas materias. (E04MPG111115P8)

Lo anterior permite ver que sí hay adquisición de conocimientos pero no un proceso de formación porque le interesa solucionar los cómo dejando de lado los por qué y para qué, así como poner en duda sus certezas para dar paso a una reestructuración de los saberes ya adquiridos.

En este grupo de profesores los años de servicio van desde los once hasta los treinta y dos, lo que significa que tienen muchos años de experiencia, al menos no son profesores principiantes, sin embargo, “Un profesor puede realizar por muchos años su acción docente sin formarse, es decir sin transformarse, sin dar apertura a la reflexión de sus conocimientos previos, sus percepciones y creencias” (Anzaldúa Arce, 2012, pág. 236), porque como ya es sabido

Cada maestro cuenta con saberes acumulados durante su vida y, sobre todo, con una experiencia profesional igualmente valiosa. Pero también sabemos que muchas veces este saber ha surgido de la necesidad de dar respuesta inmediata a los problemas que presenta la tarea diaria, y que la premura puede conducir a prácticas erróneas. (Fierro, 2008, pág. 40)

Por lo anterior, se puede pensar que la experiencia, en este caso, no es sinónimo de formación, esta va más allá de los límites de la capacitación y de la actualización

Tal podría ser en sentido general la formación, ese paso para el hombre, de lo absoluto y de lo cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea, en una experiencia donde la angustia engendra la esperanza, mientras que en el horizonte se descubre la infinita profundidad de los posibles. (Honoré, 1980, pág. 14)

En relación a la formación hay circunstancias que no puedo dejar de mencionar porque el asunto no es tan romántico ni tan sencillo como puede parecer, desde el punto de vista de Ferry “La *finalidad* de la formación a largo plazo no es otra que la finalidad de la institución” (1990, pág. 81), las acciones que se ofertan desde el Sistema Educativo para apoyar la formación del magisterio no pueden desligarse de las políticas sociales y económicas que son del interés de la clase política y poderosa del país, las posibilidades de formación que ofrece la política educativa a través de una reforma no es estéril, tienen una intención: la de la clase poderosa, ellos tienen en mente que

La formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo Sistema Educativo. (Ferry, 1990, pág. 48)

Lo anterior, me permite pensar que la opinión de Ferry puede ser una de las posibles respuestas a la orientación exclusivamente pedagógica de los cursos de capacitación y actualización dirigidos a los docentes en servicio, lo anterior no niega la filiación política de los profesores pero sí puedo cuestionar la visión del Estado que convierte a los sujetos en objetos que pueden ser movilizados según convenga a sus intereses.

Pocos son realmente los elementos con los que los docentes cuentan para poder realizar un análisis crítico que pueda orientar y sostener sus posturas políticas puesto que en el sistema clientelista imperante quien se mueve no aparece en la foto, debiendo asumir las consecuencias de su falta de participación. Es claro que el Estado no les va a proporcionar a los profesores la formación política necesaria que los colocara en una posición cuestionadora hacia las políticas educativas que pretendieran implementar en un momento dado, si así fuera éstas palabras no se habrían escrito debido a que la Reforma educativa también llamada reforma laboral tal vez no hubiera sido siquiera planteada.

El trayecto formativo por el que los docentes han transitado no les han brindado los elementos necesarios para cuestionarse a sí mismos ni para cuestionar a todo un Sistema Educativo, la obediencia es un común denominador, responden a la sobrevivencia diaria con los elementos adquiridos en sus años de servicio como docentes pero no alzan la voz porque se saben en obediencia por una parte y por otra, aunque tuvieran todos los elementos para sustentar un fuerte cuestionamiento, poco serían escuchados. Lo poco que cuestionan regularmente no va más allá de su aula, en pocas ocasiones trasciende la institución y lo más lejos que llega es el CTE porque se trata de asuntos meramente domésticos como el que los niños no hacen la tarea, el poco apoyo de los padres de familia, la falta de recursos económicos para atender las necesidades de la escuela, etc.

La formación implica un cambio, Escudero (1991) mencionado en Tejada (1998) opina en relación a una formación

Pensada y abordada bajo la idea del cambio, bajo la perspectiva, y con el norte claro, de su contribución y proyección en dinámicas educativas y relaciones innovadoras, y por tanto, la superación de planteamientos de corte pedagógico-psicológico y personalistas, para pasar a planteamientos desde categorías más organizativas, sociales y culturales. (pág.135)

Al respecto Enriquez (2002) asegura que “El objetivo de la formación podría ser...formar gente que tenga convicciones profundas y que no cambie de idea como cambia el viento” (pág.164), es decir, docentes capaces de tomar decisiones propias sin temer a las represalias, dejar de ser técnicos de la educación para transformarse y dar el salto a docentes reflexivos, sería en este punto en donde el profesor no necesitaría obedecer y responder al “tener que” al asegurar que “Con la Reforma como le digo, es estar actualizado, hay que tomar los cursos que no tomábamos antes ora hay que tomarlos” (E05MPG181115P5) y crearía un imaginario distinto con convicciones profundas en el sentido de formarme yo primero para poder formar a otros y no para hacer frente a una Reforma que los obliga a hacer cosas distintas pero por los motivos equivocados como el hecho de que “Antes no íbamos a cursos y ahora pos todos los maestros dicen yo sí tengo que hacer cursos” (E05MPG181115P14) o como capacitarse para acreditar un examen o bien para cambiar sus prácticas por una exigencia o porque “Está muy distante lo que viene en los lineamientos, en las reformas y en lo que es real, en nuestro trabajo docente” (E08MPG040216P2).

El profesor considera que el camino para la mejora tiene que ver con adquisición de conocimientos porque “Yo creo que si el maestro se va a cursos, se actualiza, pos el cambio va a ser notorio tanto en la escuela como en los alumnos” (E05MPG181115P14). El cambio que opera a partir de la Reforma en relación a la actitud de los docentes así como la necesidad que sienten de tomar cursos para estar actualizados y poder responder mejor a las demandas de su función, puede considerarse como un intersticio para posibilitar el paso de lo instituyente porque “Quizá en los fenómenos de la acción colectiva, lo que ocurre es que, en ocasiones, se generan

pulsaciones de sentido” (Anzaldúa Arce, 2012, pág. 161). No es la suma de voluntades individuales por sí mismas lo que permite construir los significados del grupo, es la acción lo que permite construir los cambios posibles, aunque el cambio se da de manera personal es una manifestación de una construcción colectiva, es el grupo el que piensa que con los cursos de capacitación se podrán mejorar las prácticas individuales y esa mejora es un cambio visto como una posibilidad de establecer nuevas formas de trabajo que al final serán vistas como una manera no de enfrentar a la Reforma, sino de ser consecuente con ella, es así que las construcciones del grupo dan sentido a sus acciones.

Si los docentes asisten a cursos porque creen que con ello mejorarán su quehacer docente y también estén dispuestos a asistir a otros cursos para acreditar un examen, entonces, estarán haciendo bien su trabajo y no estarán en riesgo de perderlo aunque no conozcan el documento emitido por la Secretaría de Educación Pública titulado “Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica” en donde se establecen los atributos mínimos que deben cubrir los docentes para permanecer en el Sistema Educativo.

En referencia a la docencia, Ferry señala que “Este oficio que no es como cualquier otro, donde la persona y el rol social se encuentran íntimamente imbricados sobre la articulación de los aspectos personales y profesionales de la formación de los enseñantes” (1990, pág. 60), es un asunto que no se puede dejar de lado a la hora de diseñar políticas públicas o bien al pretender un cambio pero sobre todo se debe reconocer que el docente, por ser docente, no es el responsable único de la situación de la educación en el país, estoy de acuerdo con Zúñiga cuando afirma que la tarea de los maestros es “Acercar metodológicamente a equis disciplina de estudio a quienes desean aprender, informar sobre ciertos saberes nada más. El destino de los hombres es obra colectiva y no tarea ni responsabilidad de los maestros” (1993, pág.31). Lo que sí, es que para

esta maraña tan enredada que rodea a la educación, debe haber distintas posibilidades de cambio y una de ellas es como dice Honoré: “La formación está en acto, queda pensarla. La formación está por conocer. Es haciendo de ella un objeto del pensamiento científico como podremos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir” (1980, pág.9). Por lo anterior, para que la formación pueda ser un elemento que favorezca el pensamiento crítico del docente es necesario que converjan una multiplicidad de factores como la experiencia adquirida en el servicio, la interacción con otros colegas que apoye el proceso de formación, la mediación de una institución (no pretendo desacreditar ni minimizar la autoformación) y la voluntad del Estado para brindar asesorías, talleres, cursos y una amplia oferta educativa para que los profesores puedan enriquecer y repensar los conocimientos, formas y actitudes que tienen hacia lo que es su labor docente y que sus cuestionamientos trasciendan sus actividades de enseñanza para convertirse en generadores de conocimiento que vayan más allá del aula y puedan fortalecer a un Sistema Educativo que impacte positivamente en el entorno social.

De acuerdo con Fierro (2008):

Se puede decir que un *programa de formación para maestros en servicio* consiste en la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que les permita apropiarse, como individuos y como grupo, de una experiencia...*En síntesis*, un programa de formación docente implica para los maestros *un proceso de perfeccionamiento continuo*. (pág.38)

Las palabras de Fierro traen a colación la idea del CTE, si bien, no es un programa de formación como tal, sí es considerado como un espacio de desarrollo profesional docente, es lo más cercano que tienen a una experiencia que les permita un proceso formativo.

La capacitación que para los profesores va de la mano con la formación si no es que significan lo mismo, se torna para los docentes en un imperativo para estar en posibilidades de responder a las nuevas circunstancias, solamente que en la actualidad la evaluación a los docentes es un

nubarrón que no permite ver las bondades de la formación desde la perspectiva de los autores mencionados, para los profesores la formación como un proceso de mejoramiento continuo es opacado por la necesidad de tomar cursos para acreditar un examen del que depende su permanencia en el Sistema Educativo. Está claro que primero está la necesidad de alimentar el estómago y después el intelecto, lo que puede ser expresado de la siguiente manera: “Tan sólo la evaluación educativa que ahorita varios compañeros ya fueron seleccionados, algunos otros que vamos a ser seleccionados el próximo año y tenemos que meternos a estudiar” (E04MPG111115P4), es decir, en las circunstancias actuales se estudia para acreditar un examen y no para formarse.

Aunque por el momento aún no se puede señalar con claridad lo que es formación, la denominación que se le da en la LGSPD, alude a proporcionar a los docentes bases teórico prácticas como si fueran recipientes que deben ser llenados por un flujo que no tiene regreso, pero “Los educadores no son recipientes en los que verter los contenidos, y el aprendizaje no se realiza por ósmosis” (Hargreaves, 2001, pág. 130), el flujo vertical en sentido descendente con el que pretender “llenar” a los profesores deja de lado entre otras opiniones, la de Yurén (2005) quien afirma que “La formación es, propiamente hablando, el proceso y el resultado de la autoconstrucción del sujeto mediante sus objetivaciones y el reconocimiento intersubjetivo” (pág.29), también sostiene que “Toda formación requiere experiencia y reflexión, pero no toda experiencia es formativa...una experiencia es formativa cuando lo vivido y reflexionado logra romper el equilibrio del sistema disposicional y la forma en que están articuladas las experiencias estructuradas las identificaciones” (pág.29), a lo que Ferry se refiere como “El juego de continuidades y de rupturas, que es el juego mismo de la formación” (1990, pág. 74), por lo tanto, el acercamiento que tienen los profesores al proceso de formación será a través del

SPD es decir, las acciones de los profesores emanan de la ley más que de la idea de vivir una experiencia (Fierro, 2008 y Enriquez, 2002) o bien, un trabajo sobre sí mismo como lo expresa Ferry (1990).

Sin entrar en la complejidad que sostiene Zúñiga (1993) de la lógica racionalizante de la formación del magisterio ni del complejo asunto de la formación inicial que brindan las escuelas Normales, la capacitación también viene a sentirse en los maestros como una oportunidad de enmendar determinadas carencias en la formación que tuvieron en las escuelas formadoras de docentes tal como lo menciona un informante:

Yo veo cuánto sufren los maestros en los grupos multigrados porque no fuimos enseñados, maestra, los que pasamos por la normal pos no nos dijeron: se van a enfrentar un día a tres grupos o dos grupos mínimo, o sea, nosotros fuimos a prácticas, a observar a un grupo, a un sólo grupo y cuando llega uno y se aterriza uno en el trabajo ya y que yo lo veo aquí con los maestros para hacer sus evalua..., sus planeaciones de grupo multigrados pos es difícil, es difícil por las necesidades de los niños y luego si tomamos en cuenta que hay niños con muchas, con diferentes necesidades. (E03MPG101115P9)

La capacitación brinda certeza a los profesores porque consideran que los apoya para hacer frente a una evaluación tanto como para la adquisición de conocimientos que apoyen la resolución de los problemas en el aula, en palabras de la Directora:

Les digo, ¿saben qué?, acudan, vayan porque van a aprender...les va a servir para su capacitación profesional pos también es para que ustedes asciendan, a lo mejor en su salario, pero sobre todo que les va a ayudar para el trabajo dentro del aula. (E03MPG101115P10)

Para que el maestro esté actualizado debe tomar cursos, cualquier curso que oferte el Sistema Educativo. Los cursos son uno de los medios que apoya la formación docente, la tarea docente se caracteriza porque debe atender a múltiples demandas entre las que se encuentran las mencionadas por Ferry (1990) y que explica de la siguiente manera:

Desde hace mucho tiempo el ejercicio de la profesión de enseñante ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos. Integrar el saber que se debe transmitir e iniciarse bajo control en la práctica de la clase es, sin duda, el doble objetivo de esta formación. (pág.43)

El docente con una trayectoria académica aventajada es reconocido de distinta manera que aquel que no ha tenido la posibilidad de profesionalizarse ni por la vía institucional ni por la trayectoria laboral, de acuerdo con el Supervisor escolar:

El maestro de cuarta es, y vuelvo a decir no lo digo en tono peyorativo, es aquel que no tuvo la oportunidad de prepararse, que como muchos tienen su normal básica, que no pudieron prepararse durante veinticinco o treinta años porque no hubo las condiciones económicas que tienen cinco hijos y que apenas tiene para, para, este que están pagando renta, ¿si? O que están viviendo en una de esas casas que les dan de interés social con cinco hijos y dos cuartos nada más. (E02MPG061115P17)

Los cursos, la capacitación y la formación van más allá de la resolución de problemas al interior del aula, se puede reflejar en el salario del docente al obtener ascensos, antes de la Reforma por mérito escalafonario en algunas ocasiones (en otras los ascensos eran logrados por meritocracia, donde la formación académica era irrelevante) y actualmente mediante la evaluación; esto también se puede reflejar en el reconocimiento de sus pares.

La capacitación significa seguridad para el profesor porque le apoya con conocimientos que le permiten resolver los problemas que se le presentan día a día por una parte y por otra tal vez más importante que es la de enfrentar el proceso de evaluación aunque no necesariamente representa un proceso de formación en los términos antes mencionados. Ya sea que el profesor se enfoque en capacitarse para resolver los problemas que se le presentan en la inmediatez del día a día en el aula o para lograr una puntuación satisfactoria en un examen, debería de implicar un cambio; de acuerdo con Fullan (2002), la realidad objetiva del cambio consiste en darse cuenta de la existencia de nuevas políticas y programas que abordan los cambios, deberán darse en las prácticas docentes, materiales y creencias.

El problema aparece en la relación entre las nuevas disposiciones y las realidades subjetivas de cada uno de los individuos y sus contextos organizativos e individuales así como de sus historias personales, porque no será posible obtener los resultados esperados si los cambios no se incorporan realmente en los enfoques didácticos, en los materiales y en las creencias; el cambio debe darse en el hacer y en el pensar.

Si la capacitación no logra dicho cambio, no hay reforma posible, solamente habrá un impacto de carácter administrativo en el caso de la evaluación dirigida a los docentes por una parte o bien una falsa claridad por la otra. Aunque la actualización sea importante para los docentes y les ayude a sentirse seguros frente a una posible evaluación, la única posibilidad que tienen de crecimiento es el CTE a través del aprendizaje entre pares. En definitiva, no es suficiente para generar cambios profundos en los sujetos, y por consiguiente tampoco en las instituciones, no obstante, no deja de ser para los informantes un espacio de crecimiento profesional.

Capítulo 2. Algunos obstáculos entre la Reforma Educativa y los docentes

Con anterioridad mencioné que el temor al cambio puede gestarse entre otras cosas por el desconocimiento de lo nuevo, en el caso de la Reforma educativa, hay un claro desconocimiento de la misma por parte de los profesores, cada uno de ellos asocia a la Reforma con distintos acontecimientos, puede ser de acuerdo a su experiencia, en función de lo que escucha al interior del gremio, de acuerdo con lo que le informan los representantes del Sistema Educativo o bien, por la vía sindical aun cuando tampoco están bien informados, es decir, no hay para el profesor una específica y clara información acerca de lo que es la Reforma, aunado a lo anterior, está el hecho de que es el mismo docente el filtro de lo que piensa, percibe, mira, escucha y siente, y lo hace a través de los lentes que su propia biografía le ha puesto en los ojos. Lo anterior se pone de manifiesto cuando un profesor menciona que “Los actores que cotidianamente estamos en el campo educativo, pues tenemos distintas percepciones” (E01MPG211015P2) y efectivamente así es. Los medios de comunicación que se encuentran al alcance de los profesores no son los adecuados porque la información que se maneja es imprecisa y confusa, los docentes frente a grupo no tienen comunicación directa con la élite que posee la información de primera mano.

Es pertinente mencionar que entre los docentes y el Sistema Educativo hubo una comunicación fallida pero entre los medios de comunicación y la sociedad en general el asunto fue distinto. Los medios masivos de comunicación como la televisión y la prensa escrita jugaron un papel distinto en esta Reforma en particular en razón de que la Reforma anunciada como la primera de una serie de reformas estructurales promovidas por el gobierno federal actual se convirtió en un asunto político, en parte, porque a diferencia de otras reformas educativas ésta no fue pactada con el SNTE y una de las justificaciones es la recuperación de la rectoría de la

educación por parte del Estado. Fueron los medios masivos de comunicación el vehículo utilizado para difundirla y dar a conocer a la sociedad el punto de vista de los impulsores de la reforma acerca de la necesidad y pertinencia de su implantación teniendo como consecuencia un respaldo social para su ejecución.

Otro asunto que también se pone de manifiesto es que aunque sí existen canales de comunicación en la estructura del Sistema Educativo, hay una ausencia de canales pertinentes para que fluya la información clara, precisa y oportuna que esté relacionada con la Reforma desde el Sistema Educativo hacia los profesores, lo que se percibe cuando en palabras de un profesor se advierte:

Se escuchan muchas cosas de la Reforma Educativa, en algunas ocasiones escuchamos cosas este a favor y en ocasiones en contra de la Reforma pero pos realmente no sabemos cómo, cómo está bien definida la Reforma Educativa porque ni nuestras mismas autoridades nos la vienen a explicar tal y como debe de ser. (E05MPG181115P2)

Los docentes desconocen la Reforma en toda su amplitud, no solamente por una comunicación deficiente y canales inadecuados, la Reforma como consecuencia de las decisiones tomadas a partir de una política pública también tiene que transitar el mismo camino sinuoso para su implementación que el resto de las políticas públicas. No se puede dejar de reconocer que la intención de una política pública y el impacto que provoca pueden estar separados por una gran brecha, las políticas desde su diseño hasta su implementación y evaluación atraviesan por muy diversas instancias y cada una de ellas a su vez va imprimiendo su sello en la política pública por lo que difícilmente llega pura hasta la base. Para Aguilar (1992):

La multiplicidad de actores participantes, de puntos de decisión, de aprobaciones requeridas en cada decisión, provocan dos efectos negativos: "la pluralidad de objetivos y trayectorias de decisión" y "la aparición de decisiones inesperadas". Frecuentemente las políticas contienen varios objetivos que en el concepto fino de sus diseñadores forman una unidad interdependiente, pero que en la práctica prosaica de su desarrollo comienzan primero a diferenciarse, después a separarse y terminan enfrentándose como opciones excluyentes con trayectorias propias de realización. (pág. 52)

Son diversos factores los que obstaculizan el camino de las políticas públicas para que transiten del dicho al hecho, para Aguilar (1992), entre el diseño de una política pública y su implementación hay una compleja red de organizaciones públicas con sus propios intereses y hábitos que son los que se encargan de transformar las decisiones en hechos. En el caso de la implementación de la Reforma educativa es en parte esa compleja red en donde se traba la comunicación, además de que como expone Rockwell, "Las leyes guardan una relación complicada con la realidad escolar cotidiana" (Rockwell, 2013, pág. 77).

El docente no es el único responsable de la calidad educativa, Latapí menciona que son diversas "Las energías que en nuestra sociedad tendrían la potencialidad de producir una educación de calidad" (2009, pág. 63), que son el gobierno federal, el Congreso de la Unión, los empresarios, el magisterio y la sociedad. De acuerdo a lo anterior, el magisterio tiene participación en el asunto de la calidad educativa, según Robalino (2005) mencionado en Santizo (2014):

Señala que el modelo tradicional de escuela delimita el espacio de los docentes al salón de clase y les asigna un papel pasivo respecto de la gestión y la política educativa, aunque, paradójicamente, los docentes son responsables de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes. (s/p)

La falta de información con respecto a la Reforma educativa por parte de las autoridades pone a los profesores en estado de incertidumbre que puede detonar en temor. Aunque hay canales de

comunicación, la información que corre por ellos no es la misma para todos, existen distintas versiones de un mismo hecho lo que provoca desconcierto porque

Ahorita con la Reforma pues como le digo no se sabe si, si es para bien o para mal porque no tenemos bien, bien esa información o sea detallada de lo que es la Reforma Educativa, porque cuando nos van a visitar a las zonas o van a explicarnos unos dicen una cosa y después nos encontramos con otras personas o en diferente zona nos dicen cosas diferentes que como tenemos amistades con otros compañeros nos comunicamos con ellos y pos nos dicen acá una cosa y acá otra, tonces no tenemos bien definido qué es la Reforma Educativa o a dónde nos va a llevar la Reforma Educativa. (E05MPG181115P2)

Aguilar afirma que "Todas las políticas introducen procesos causales en la sociedad, que no siempre pueden desarrollarse en la dirección y con la eficacia esperada, desatando en cambio otros nexos de causa-efecto, que generan nuevos e inesperados problemas o agudizan los viejos" (1992, pág.57). Si cada docente tiene distinta referencia acerca de la Reforma, entonces cada docente puede tener su propia creencia acerca de lo que es, pero ese no es el conflicto puesto que ya he dicho que cada docente tiene sus propios lentes para mirarla, el problema es cuando de fondo no hay significados compartidos porque entonces se generarían fracturas irreconciliables, por fortuna, de acuerdo con Berger y Luckman, en las instituciones existe la tendencia a la cohesión para lo que es necesario que existan relevancias comunes a todos los integrantes del colectivo para integrar significados (1993).

Es pertinente reconocer que los profesores no buscan por sí mismos la información porque entre otras cosas desconocen cómo o bien desconocen en dónde buscar la información que provenga de las instancias que debieran tener la información de primera mano y que debieran publicarse en tiempo y forma. La información es un privilegio de determinadas élites y regularmente llega a las bases ya distorsionada. Otro detalle es que aunque la información de primera mano llegue a las bases, los tecnicismos con que se distinguen los documentos de la

naturaleza de las políticas públicas, difícilmente son entendidas por el ciudadano común, es decir, “Los profesores tienen que decodificar el lenguaje de los documentos políticos y decidir si las intenciones de los mismos, están en sintonía con su propia misión social y educativa” (Hargreaves, 2001, pág.136).

Un hecho que queda claro es que la desinformación independientemente de cuál sea el origen de la misma, tiene efectos adversos en el docente, el temor, el desconocimiento, la falta de certeza entre otros, son parte del discurso docente que puede mirarse cuando el profesor opina:

Como que nos ponen más trabas para esas evaluaciones pero pos la verdad la Reforma Educativa sí nos ha estado poniendo así como que alertas a todos los maestros, pero como le menciono nadie nos ha explicado exactamente qué es la Reforma Educativa o a qué nos va a conllevar la Reforma Educativa, nada más nos dicen pues viene la Reforma Educativa y se va a hacer o ya se aprobó la Reforma Educativa pero en sí qué es la Reforma Educativa. (E05MPG181115P3)

El estado de los profesores provocado por la desinformación y reflejado en el discurso no es un asunto sencillo, tarde o temprano se refleja en el quehacer cotidiano en la escuela incluyendo las relaciones interpersonales que se ven afectadas por dicha situación al quedar expuestas a los conflictos que se puedan generar por el estado emocional de los sujetos. Remedi (2004) asegura que el sufrimiento institucional está cargado de agresiones, siendo la restitución de los diálogos en los grupos, una vía para evitar la violencia; desde esta perspectiva, se puede mirar que una institución sufriente se relaciona con individuos sufrientes como lo son los profesores, ayudando esto a la conformación del CTE como un refugio en donde los profesores tienen la posibilidad de permitir que la palabra circule para que no se instale la violencia.

Los docentes desconocen en qué consiste la Reforma educativa implementada en 2013 por el gobierno mexicano, un profesor asegura: "Se viene duro lo que es la Reforma y como le digo no sabemos exactamente qué es" (E05MPG181115P4).

El desconocimiento que tienen los docentes acerca de la Reforma debido a la falta de información provocada por la ausencia de canales efectivos de comunicación, no es la única razón por la que una política pública, en este caso educativa, puede fracasar al llevarse del dicho al hecho, es decir, del discurso a la realidad. Para Aguilar (1992) existe otro tipo de problemas a los que llama

Oposición política, financiamiento errado, incompetencia técnica, indolencia burocrática...Sobre todo en el punto que concierne a las acciones que se desprenden de las condiciones iniciales, éstas pueden ser mal cumplidas o nunca efectuadas por causas de incompetencia, desorden, corrupción, pereza...de las burocracias públicas o de las organizaciones privadas que (por ejemplo, vía favoritismos clientelistas) recibieron el encargo de llevar a la práctica las decisiones gubernamentales. A estos incumplimientos, en cuanto afectan la puesta en práctica de las decisiones, se les puede llamar en sentido amplio defectos o problemas de implementación. Pero conservados en sentido propio, son defectos o problemas de administración, organización, aptitud y ética profesional...y como tales deben ser nombrados, conceptualizados y explicados. (pág. 48)

Para la OCDE, la gobernanza hace referencia a las instituciones y a la dinámica mediante las cuales se define la política y se determinan las prioridades

Los enfoques de gobernanza abordan la forma en que se unen los medios, procesos y recursos para diseñar las políticas de un país. La gobernanza se refiere no sólo a las estructuras formales y a las instituciones de un sistema, sino también a la forma en que los gobiernos establecen prioridades y las interacciones entre los diferentes actores contribuyen a moldear el éxito de las políticas. (2015, pág. 115)

Desde la OCDE, “Los enfoques en materia de gobernanza hacen referencia a las medidas que garantizan una planificación, implementación y enseñanza efectiva” (2015, pág. 116), la misma fuente de información manifiesta que “La gobernanza del sistema de educación en México es compartida por las autoridades centrales y regionales” (OCDE, 2015, pág. 298). Desde esta perspectiva la educación en el país está en manos de las autoridades y la figura de la escuela o del docente no aparece. La pregunta es ¿Si en la gobernanza intervinieran de manera efectiva el Estado y los actores directamente involucrados en el campo educativo, existirían los problemas que hasta la fecha ha tenido que enfrentar la implementación de la Reforma? Es muy posible que

no. El supervisor de la zona a la que pertenece la escuela “Abraham González” a la que hace referencia este texto piensa que

Una serie de acciones aisladas que se han venido implementando y que al final pues creo que los resultados que se han venido dando pues no son los esperados ¿no? Yo le veo más un origen político, le veo más una cuestión de control del gremio magisterial, le veo más una forma de, en que el gobierno actual pretende legitimarse, ehh, creo que nos falta mucha, mucha información, nos falta mucho conocimiento sobre esto, pero pues al final una ley que se traduce en hechos y estos hechos desde mi punto de vista no se han concretado, son, están ahí, están girando en torno a una crispación en el campo educativo ¿no?
(E01MPG211015P4)

Los profesores como parte del Sistema Educativo debieron ser tomados en cuenta para la definición de políticas educativas, sin embargo no lo sienten así; la gobernanza tiene que ver con las cúpulas y no con las bases, a menos que los informantes hayan sido excluidos de ese proceso de interacción lo que sugiere otro análisis acerca del porqué unos docentes son tomados en cuenta y otros no los son. Del Castillo (2014), asegura que en México los componentes de la gobernabilidad son la desconfianza, el centralismo y el control como fin, además de que en las últimas dos décadas las reformas se han orientado hacia la gobernabilidad en detrimento de la calidad del Sistema Educativo, lo que permite sembrar la semilla de la duda en relación a que la Reforma tenga una orientación más bien controladora sobre todo en lo que refiere a recursos económicos y de plazas que en lo educativo.

Bensusán y Tapia en Valenti Nigrini (2014) aseguran que la forma en que se legisló la Reforma tiene implicaciones:

Se trata de una política concebida verticalmente y desde arriba, que desatendió el punto de vista de agentes clave en los sistemas educativos locales. El problema será conseguir que en el futuro estos agentes cooperen en la puesta en marcha de esos cambios, a pesar de haber sido excluidos del diseño de la nueva política educativa. (s/p)

Si tomamos en cuenta las condiciones anteriores es comprensible que la fluidez de la información esté entorpecida por un problema de gobernanza, no sorprende que uno de los

primeros discursos que justificaba la implantación de la Reforma era el de recuperar la rectoría de la educación, asunto de naturaleza política y económica donde está en juego el poder y no los problemas de naturaleza puramente educativa. Lo anterior es percibido por el magisterio, el supervisor lo manifiesta de la siguiente manera:

Si algo no le interesa al gobierno es el Sistema Educativo, sin embargo fue una forma de terminar con un poder fáctico que vuelvo a repetir, se llama Elba Esther Gordillo, ese fue el pretexto para quitarla de en medio y también para quitarle el poder al magisterio. (E02MPG061115P9)

Aunque el punto focal de este trabajo no es el éxito o fracaso de la implementación de la Reforma educativa, cabe mencionar que el docente fue acusado socialmente de ser el responsable del fracaso educativo, aunque por supuesto es una parte importante en el asunto no es por mucho el único, habría que ver de la parte del fracaso educativo qué es atribuible al docente hasta dónde es su única y exclusiva responsabilidad.

2.1 El temor y la resistencia al cambio

De acuerdo con Berger y Luckman (1993), la actividad humana está sujeta al hábito y al repetirlo se crea una pauta que es aprendida por quien la realiza, dichas pautas se incrustan como rutinas y se colocan en el conocimiento del individuo. La habituación proporciona un trasfondo estable a la actividad humana, los procesos de habituación anteceden a la institucionalización. En el caso de la Reforma, los cambios promovidos vienen a romper con los esquemas que los profesores ya tienen incorporados acerca de cómo realizar su tarea, es decir sus hábitos, y no solo eso, sino que también se rompen los esquemas de seguridad laboral porque ostentaban una “plaza basificada” que ya no es tal. Aunque la Reforma no rompe totalmente con lo institucionalizado, sí pone en peligro algunas de sus certezas empezando con sus formas de

enseñar y terminando con su situación laboral, de acuerdo con Fullan “en ciertas situaciones la resistencia puede ser el único modo de mantener la cordura y evitar caer en el cinismo” (2002, pág. 49); cuando las reformas son inadecuadas, la resistencia de los profesores son una manera de evitar poner en marcha acciones que no se dirigen a la mejora.

Fernández (1992) es mencionado por Tejada (1998) en relación al malestar docente como causa de resistencia a la innovación y de actitudes negativas y menciona tres problemáticas. La primera problemática se relaciona con la propia inseguridad del profesor porque el profesor se sentirá inseguro si no tiene la capacidad para el cambio, lo que puede degenerar en un problema que afecte la salud mental del docente, las otras dos, se mencionan a continuación:

La inseguridad “nace, pues, de la incapacidad de dar respuesta a las demandas de una realidad cambiante...La segunda problemática tiene que ver con la falta de valor social que tiene la docencia y que se convierte en ocasiones en la justificación para resistirse al cambio. El tercer punto habla de que “La docencia exige actualización constante de conocimientos y estrategias, no existiendo la suficiente respuesta para dicha actualización a través de la formación continuada. La consecuencia en los docentes es su incapacidad de respuesta ante las nuevas situaciones, provocando, como hemos aludido la correspondiente inseguridad y sus implicaciones.

Todo lo anterior, a decir de Fernández (1992) “provoca una insatisfacción que repercute en toda su labor profesional, pero que, sobre todo, lo afianza en la resistencia al cambio” con lo cual es difícil acometer procesos de innovación. (págs. 134-135)

Las tres problemáticas anteriores son acordes con lo que viven los profesores a partir de la implantación de la Reforma; es de esperar una reacción de temor y resistencia hacia aquello que los desestabiliza.

El temor y la resistencia al cambio puede ser comprendido como una reacción común en los individuos que perciben que las circunstancias que les brindaban seguridad se han modificado o bien han desaparecido, también el desconocimiento de las nuevas circunstancias puede generar temor. El sujeto experimenta lo que se puede considerar una experiencia de ruptura en el sentido que lo maneja Kaës en Fernández (1996) al mencionar que la ruptura en el transcurso de las

cosas se vive como una quiebra imprevista de los lazos de unión entre el sujeto y sus apoyaduras, lo que compromete la capacidad de simbolizar del sujeto y por consecuencia también la de pensar que lo coloca en un estado de sumisión extrema y con una necesidad de continencia al resquebrajarse su continente externo.

Cuando se modifican bruscamente las normas y modelos de referencia instituidos, el sujeto entra en crisis. Kaës, citado por Fernández (1996), sostiene que cuando los sujetos entran en crisis es porque el continente que los sostiene es incapaz de funcionar como espacio de contención, lo anterior se vincula a tres tipos de fallas: las que tienen que ver con las funciones contractuales, las que se relacionan con trabas para la realización de la tarea primaria y las que conciernen al mantenimiento e instauración del espacio psíquico. Es decir, una situación crítica se estructura cuando el sujeto siente que perdió sus apoyaduras habituales y se encuentra incapaz de organizar su comportamiento para poder recuperarlas. Su ruptura puede expresarse de tan diversas maneras como sujetos se encuentran en tensión, una forma de manifestar lo anterior por la Apoyo Técnico Pedagógico puede ser en los siguientes términos:

Creo que correré antes de que nos digan sabes qué, te vas al examen y no lo pasaste y te vas sin nada (se ríe la maestra) te vas sin nada porque no tuviste los conocimientos necesarios para pasar el examen y digo chispas! (risas de la profesora) chispas!”. (E06MPG201115P17)

En la misma sintonía el supervisor dice: “Ya no les va a dar tiempo de correrme porque primero me voy” (E02MPG061115P12); la ruptura del sujeto con su continente que en este caso se podría pensar en el binomio SEP/SNTE, mirándolos como Patrón/Derechos (La SEP por implantar la Reforma y una evaluación considerada punitiva y el SNTE por su inacción frente a la LGSPD). Para los docentes no hay una correlación entre Escuela, Reforma y Sistema Educativo, es decir, la escuela no representa el espacio donde se concentran las políticas educativas, la escuela representa para ellos un espacio, sí donde trabajan, pero donde el trabajo

representa el hacer lo que les gusta, un espacio de convivencia positiva, trabajo en equipo, es un espacio que parece no ser tocado por el sistema.

Aunque los profesores conocen el ejercicio de la autoridad tanto de la misma directora como del supervisor escolar, en este caso, el ejercicio de la autoridad dista mucho de ser autoritaria, puede ser percibida como acuerdos de amistad entre quien la ejerce y quien la obedece, posiblemente porque “Los acuerdos en sí mismos no implican un compromiso, no se desarrolla tal actividad porque se haya llegado a un acuerdo, son más fuertes los lazos de lealtad por amistad o compañerismo... la lealtad...se dirige a la persona” (Vite, 1996, pág. 96), como resultado de los lazos de amistad entre los docentes y la directora se posibilitan canales abiertos en la comunicación que hacen innecesario el uso del autoritarismo por parte de la autoridad como forma de control. Esa forma de interacción es llevada al CTE lo que contribuye, entre otras cosas, a que el Consejo se mire distinto a como es vista la Reforma, para los profesores la escuela es un ente alejado de la Reforma y sus consecuencias pero cercano al Consejo Técnico Escolar. Al parecer la Reforma provoca ruptura de los lazos con el Sistema Educativo que representa lo macro pero no con la escuela que representa lo micro al igual que el Consejo Técnico que forma parte de las actividades escolares.

Huir del Sistema Educativo es una muestra de que el temor al cambio exigido por el sistema puede ser tan grande que es preferible no enfrentarlo porque no se tienen las armas para hacerlo, de modo que la ruptura de los lazos del sujeto con su continente puede ser generadora de una crisis en el sujeto y el temor al cambio es una de sus manifestaciones.

La incertidumbre, el temor y el desconocimiento entre otros, nublan la razón de los profesores, una de sus pocas opciones es la de resignificar los acontecimientos y crear nuevos sentidos que le permitan subsistir en las nuevas circunstancias corriendo el riesgo de que

“Aquello científico que la escuela debería enunciar, es desplazado por la creencia, que convierte al mensaje escolar en un discurso alienado y alienante” (Zúñiga, 1993, pág. 28).

De acuerdo con un profesor frente a grupo el temor es inherente al cambio, y lo dice así: “Todo mundo le teme a los cambios, a cualquier cambio, ¿no?” (E03MPG101115P2), sin embargo, el sujeto le busca una salida a dicha perturbación. De acuerdo con Fernández (1996), los sujetos poseen diversos comportamientos para recuperar el control de la situación, el derivar el conflicto en algo o en alguien externo para utilizarlo como depositario de las circunstancias que comprometen su capacidad de pensar, genera un efecto tranquilizador en el individuo.

Desconozco en qué o en quién se deposita aquello que desorganiza el comportamiento de los profesores, pero considero que es posible que el Consejo Técnico Escolar provea a los docentes un espacio para reorganizar su comportamiento y reconstruir los lazos que unen al sujeto con sus apoyaduras y así, en términos generales, sobrevivir a la crisis. Mi pensamiento no surge de la nada, surge de escuchar a los docentes con respecto a su experiencia al trabajar con otros profesores en el CTE.

Dejar la seguridad de lo conocido y/o el desconocimiento de lo nuevo genera distintos sentimientos en los docentes, uno de esos sentimientos y de acuerdo a la opinión de Supervisor Escolar es que a partir de la Reforma “Hay en este caso más tensión en el magisterio” (E02MPG061115P6), lo que se confirma con el sentimiento que genera en un docente de la escuela el cambio relacionado con la Reforma, y es que “En esta Reforma hasta ciertos días pos estamos hasta, hasta estresados” (E04MPG111115P8), otro profesor afirma “En cierto momento me ha generado angustia ¿no?” (E07MPG011215P2), sentimientos que en las palabras de Kaës citado por Fernández (1996) son obstáculos para cumplir con la tarea primaria del docente, además de la energía que debe desviar de su tarea para mantener un espacio psíquico que yo

pensaría que si no óptimo cuando menos funcional para la compleja tarea de educar ya de por sí desgastante.

De acuerdo con Anzaldúa, “La angustia es una señal de alarma, una reacción ante un peligro impreciso (de origen externo o interno), frente al cual el sujeto se siente desvalido...la angustia funciona como una señal que dispara reacciones corporales y psíquicas como un medio de expresión y de defensa” (2012, pág.48).La actual Reforma Educativa genera tensiones, implica para los docentes dejar atrás lo conocido y lo cotidiano para embarcarse en una nueva aventura que de acuerdo a las concepciones de los profesores trastoca sus formas habituales en el hacer para transformarlas y con ello pretender una mejora, todo esto genera cierta resistencia y temor.

Un docente frente a grupo señala:

Yo creo que toda reforma es buena y todo cambio es bueno, pero también los cambios pues este sí hay resistencia al cambio llámese cultural llámese político, en este caso educacional, tenemos este a veces resistencia al cambio, por qué, porque estamos a veces traemos la, la este, la tradición de antes, ¿no? (E04MPG111115P2)

Es sabido que los cambios generan incertidumbre y resistencia, en este caso, cambiar las prácticas o dejar de hacer lo que se ha estado haciendo por un determinado tiempo no es tarea fácil; tiene que ver con el ser y el hacer, con un objetivo y con un fin, con un antes y un después, con un desprenderse de lo conocido por lo desconocido. Los profesores no son entes con un programa integrado a los que se les presiona un botón y atienden una orden, cualquier cambio está mediado por múltiples dimensiones y además implica un periodo de adaptación, en educación los cambios no son inmediatos, implican tiempo, “Son generaciones la que tienen que pasar para que se dé un cambio sustancial y que veamos los cambios de ésta Reforma” (E04MPG111115P10).

Aunque los docentes expresen su acuerdo con las bondades que para ellos pueda traer la Reforma, no implica que no existan resistencias que se expresan al aceptar a regañadientes lo

impuesto porque los profesores consideran que “Debe de haber estas reformas que a veces nos parecen porque pues son cambios” (E03MPG101115P2). Los docentes no solamente viven el temor al cambio, también viven la incertidumbre que desestabiliza, algunos viven la incertidumbre de no saber qué es la Reforma en sí y otros tienen su propia concepción de lo que es la Reforma.

De acuerdo al Supervisor Escolar, una postura de los docentes es no querer enfrentar a la Reforma puesto que “Hay una generación de compañeros que ha preferido ya irse, y a jubilarse a entrar a la Reforma Educativa” (E02MPG061115P4), aunque ningún profesor de la escuela Abraham González manifestó la posibilidad de jubilarse, pensionarse o retirarse del servicio (cabe recordar que tienen 11, 18, 21 y 32 años de servicio), la profesora que es ATP de la zona opina que el cambio llevará a algunos miembros del magisterio al límite; a terminar con su vida laboral

No, no me imagino, no este que ya haya llegado tan rápido a mis treinta y un años de servicio (se ríe) quien me ve dice no maestra, tiene batería para mucho, pero le digo, pero ahorita la Reforma Laboral creo que nos está llevando a jubilar aunque no queramos, aunque no queramos. (E06MPG201115P16)

Cada docente vive y piensa de diferente manera la Reforma, es decir, el impacto es distinto en cada sujeto en función de las circunstancias y las dimensiones que median entre el sujeto y los cambios; el Supervisor asegura:

A mí no me afecta la Reforma Educativa, yo ya afortunadamente pues estoy en la parte final de mi carrera profesional, este como muchos ya cansados este, hartos de esta situación eh... cumplimos, claro yo cumplo, trato de cumplir, cumplo con lo que me toca, con lo que tengo, con lo que puedo, pero creo que la reforma educativa estee, pues va a quedar simple y sencillamente en una intención, pero a mí no me afecta. (E02MPG061115P13)

Tal vez sea pertinente aclarar que tres meses después el Supervisor estaba gozando de su permiso prejubilatorio, quedando oficialmente jubilado y fuera del Sistema Educativo seis meses después de la entrevista, conservando todos los derechos y beneficios de que son acreedores los

docentes jubilados, que no le corresponderían si su nombramiento hubiera quedado sin efectos. A pesar de tener un ingreso adicional al de magisterio, decidió no perder los beneficios de que gozaba.

Los docentes no mencionan haber sentido la necesidad de reflexionar acerca de sus prácticas en el aula antes de la implantación de la Reforma, es a partir de la misma que afirman tener la necesidad de cambiar sus formas de hacer en el salón de clase, lo que es entendible puesto que de acuerdo con Rodríguez Romero “Las reformas contribuyen a reforzar determinados modos de vida en las instituciones educativas; en cuyo contexto las subjetividades son moldeadas y las necesidades son construidas y legitimadas” (2002, pág. 98), también consideran que es precisamente el resquicio que se genera a partir de la implantación de la misma pero no por lo que los docentes consideran que es la Reforma sino por la posibilidad que la acompaña y que es el Consejo Técnico Escolar en donde pueden dar respuesta a la necesidad de trabajar sobre sus prácticas en el quehacer docente.

El temor al cambio es solamente una de las muchas consecuencias de la implantación de la Reforma en razón de que es difícil y complicado dejar atrás las viejas y fosilizadas prácticas docentes puesto que es prácticamente imposible levantarse un día y pensar, sentir y actuar como nunca se había hecho antes, cambiar las prácticas en el sentido de transformarlas para mejorar implica un proceso que obligadamente obedece a una dimensión temporal sin olvidar la historicidad y voluntad del propio sujeto, el cambio implica cuestionar lo instituido y dar paso a lo instituyente.

Aunque no hablo de la Reforma como una intervención tal como la plantea Remedi (2004), sí hay puntos de coincidencia por lo que su opinión se puede trasladar a este ejercicio en relación a que inmiscuirse en un proceso de intervención es meterse con los docentes en el campo de sus

historias y sus trayectorias. Es pertinente aclarar que para la finalidad práctica de este escrito los términos proyecto, reforma, cambio, intervención e innovación que se utilizan en los extractos de texto como sustento teórico tienen la misma finalidad, la de hacer referencia a la Reforma Educativa o bien al proceso de cambio generado por la misma; aquí no se considera a la Reforma Educativa ni como una intervención ni como una innovación en los términos estrictos de Ardoino (1993), Remedi (2004) o Negrete (2011), por considerar que en la práctica (posiblemente tampoco desde la norma, pero es un asunto no analizado en este documento) vista en la escuela y con los profesores que son asunto principal de este trabajo no se cumple con las características mencionadas por los autores aunque los conceptos trabajados por ellos son funcionales como marco interpretativo para lo que aquí quiero expresar.

En palabras de Remedi (2004), lo cosificado está relacionado con lo instituido y la apertura a nuevas situaciones de participación tiene que ver con lo instituyente. Si se ve a lo instituyente como lo nuevo, habría que pensar que lo nuevo también puede ser un tanto desconocido, pero entonces, lo desconocido de la Reforma se impone al docente por al menos dos vías: la falta de información en relación a lo que es o implica la Reforma desde la norma por parte del Sistema Educativo por un lado, y por otro, la definición de las nuevas prácticas que debe aprender y desarrollar el docente para estar en posibilidad de encaminarse hacia la tan anhelada calidad educativa, así como el camino que debe seguir para acercarse (elijo la palabra acercarse porque lograr, alcanzar o cumplir con las exigencias planteadas por el Sistema Educativo no es tarea única del docente) a los objetivos que se le exigen. Temor a lo desconocido no es un tema nuevo; tal vez el miedo no sea a la transformación o al cambio en sí, sino a lo desconocido de la Reforma.

Si en términos de Flanders (1977, pág.495) “La eficacia docente, por definición, hace referencia a lo que el profesor hace que produce algún efecto sobre los resultados educacionales”, entonces, el efecto sobre los resultados educativos que produce un maestro temeroso no pueden ser altamente esperanzadores puesto que “En gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan” (Clark, 1986, pág. 446).

Para Carbonell (2001):

Las resistencias al cambio son de naturaleza muy variopinta. Algunas son las antítesis de los elementos favorecedores de la innovación...entre otras...la aplicación homogeneizada y descontextualizada de la innovación que no tiene en cuenta la historia y tradición del centro. Las condiciones de su aplicación, los ritmos y tiempos a la hora de tomar decisiones y fijar prioridades, la disponibilidad y grado de implicación del profesorado; el saber del profesorado, más basado en la intuición que en la fundamentación teórica y científica como consecuencia de una formación inicial y permanente sumamente precaria; y la rigidez de la organización y gestión de los centros así como de los espacios y tiempos escolares. (pág. 16)

Miguel Santos (2000) mencionado en Carbonell (2001), asegura que el cierre institucional al cambio se debe a dos factores entre los que distingue a los internos y a los externos, entre los internos menciona:

Objetivos confusos, falta de recompensa para la innovación, uniformidad de enfoque, escasa inversión, mal diagnóstico de puntos débiles, escaso perfeccionamiento, atención centrada en compromisos inmediatos, pasividad...entre los que proceden del exterior: resistencias al cambio procedentes del entorno, incompetencia de los agentes externos, supercentralización, actitud defensiva de los profesores, ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo, incompleta conexión entre teoría y práctica, base científica subdesarrollada, conservadurismo y dificultad de observación de la tarea profesional. (pág. 16)

Carbonell (2001) al igual que Fernández, relaciona la resistencia a cambio con el malestar docente:

Profesores y profesoras que muestran su descontento y cansancio porque se sienten abrumados ante la complejidad de los nuevos roles y tareas, y ante la naturaleza cambiante del conocimiento y la educación que han de desarrollar en unas condiciones difíciles y/o desconocidas. (pág.17)

Si se considera a los docentes de la escuela en cuestión como grupo, entonces, de acuerdo con Bleger (1996), el temor a lo desconocido o a una situación nueva

Es el miedo a no poder seguir reaccionando con las pautas estabilizadas, que tienen asimiladas en tanto personas, y el miedo al encuentro con una sociabilidad que los destituya en tanto personas y los convierta en un solo medio homogéneo, sincrético, en el cual cada uno no sobresalga en tanto figura (como persona) del trasfondo, sino que se sumerja en ese mismo trasfondo, lo que implica una disolución de la identidad estructurada por los niveles más integrados del yo, del *self* o de la personalidad. (pág.75)

La identidad profesional está ligada a la identidad personal, al estar obligado a cambiar sus haceres y saberes se trastoca la identidad y la estabilidad de lo ya conocido. El sistema en crisis hace creer al profesor que es él quien está en crisis y necesita un cambio, y es en ese cambio forzado cuando el docente teme a perderse a sí mismo, perder lo que se es y tener que ser lo que no es, si algo modifica el ser/hacer entonces algo se pierde, el sujeto cambia y se convierte en otro y deja de ser lo que era al modificar alguno de los planos de su identidad. La estructura personal ofrece resistencia por temor a perder su identidad. Lo anterior no significa que la identidad siempre permanece igual, la identidad evoluciona por los cambios naturales a través del tiempo pero no por cambios impuestos y abruptos.

Otro punto de vista es el de Hargreaves (2001), que pone de manifiesto que “Las reformas no siempre son buenas. A veces son superficiales, o están guiadas por la popularidad política o el rigor económico y no por los valores educativos” (pág.133), por lo que en acuerdo con Maurer (1996) “La resistencia al cambio no es por tanto siempre un problema o un obstáculo a superar. Cuando las modificaciones son dudosas desde un punto de vista educativo o moral, la resistencia puede ser una gran virtud profesional” (Citado en Hargreaves, 2001, pág. 133).

En el caso de los profesores de la escuela a la que me he estado refiriendo, el temor y la resistencia al cambio pueden tener diversos orígenes entre los que se encuentran el desconocimiento de lo nuevo, rompimiento de lazos entre las expectativas del sujeto y las de la Reforma, la lucha encarnada que tienen que dar entre la tradición y el cambio, dejar la seguridad de lo conocido, la falta de empatía con los objetivos del cambio, perderse a sí mismo, aplicación descontextualizada del cambio y miedo a las nuevas formas de hacer las cosas, entre otros posibles factores que alimenten o detonen el temor y la resistencia al cambio. No menos importante es el constante riesgo de perder el empleo en caso de no acreditar la evaluación y con ello perder los derechos laborales adquiridos durante sus años de servicio empezando por lo que se llama basificación que era una de las condiciones favorables al docente y que se perdió con la Reforma, a pesar de la negativa de las autoridades para reconocer ese hecho.

Marris (1975) en Fullan (2002), asegura:

La identidad ocupacional representa la sabiduría acumulada acerca de cómo manejar el trabajo, derivada de la propia experiencia y de la de todos los que han ocupado el puesto antes o que lo han compartido con ellos. El cambio amenaza con invalidar esta experiencia, hurtándoles las aptitudes que han aprendido y confundido sus propósitos, alterando la racionalización y compensaciones sutiles con las cuales reconcilian los diferentes aspectos de su situación. (pág. 41)

El temor al cambio no es gratuito, los cambios derivados de la Reforma ponen en jaque al sujeto en sí mismo. En este nubarrón de temores se abre una pequeña rendija, si se ve a la resistencia como una gran virtud profesional, los docentes podrían aprovechar en sus reuniones colegiadas del CTE que es en donde reflexionan sus prácticas cotidianas que no pueden desechar y trabajan los elementos novedosos propuestos por la Reforma a través de los cuadernillos que les son entregados cada mes, para identificar lo que no les es pertinente y resistir en la

posibilidad de lo instituyente a aquellas consideraciones que no les son benéficas y que lejos de apoyar obstaculizan su tarea como docentes.

La respuesta al cambio por parte de los profesores puede ser perfectamente entendida, puesto que implica riesgos dado que “El cambio constituye un problema, no tanto por lo necesario o difícil que pudiera ser sino porque no es natural” (Crozier, 1990, pág.29). Por muy acostumbrados que estén los docentes al cambio, no deja de ser un rompimiento de la continuidad en sus acciones cotidianas convertidas en la forma normal y natural de ser y del hacer en la escuela, y que les brinda seguridad.

Los cambios tienen regularmente efectos de distinta naturaleza sobre los sujetos, caminar de lo conocido a lo desconocido no es una tarea sin turbulencias, los impactos del cambio en los profesores se manifiestan de distintas maneras, de acuerdo a un informante:

Ha impactado de manera de que nosotros tenemos que estar estudiando, preparándonos informándonos, investigando, entonces me ha impactado tanto en mi labor como de manera personal pues sí porque pos hoy, dicen los maestros, no pos nada más trabajamos de nueve a dos, no es cierto, trabajamos en la tarde, planeamos en la tarde, investigamos en la tarde, calificamos exámenes en la tarde, calificamos tareas y trabajos en la tarde, o sea, no es cierto que únicamente la labor del maestro termina de nueve a dos y ahí se ven ¿no? (E04MPG111115P9)

La Reforma tiene efectos tanto en la vida profesional como en la vida personal del docente, es sabido que la docencia exige que se le dedique tiempo a la actividad fuera del horario de clase pero las exigencias del cambio demandan más horas del que el docente acostumbraba a utilizar para tal fin, por lo que ahora es necesario sacrificar el tiempo que era dedicado a la familia para atender las nuevas necesidades.

La preocupación por la actualización es una constante para los profesores, ha impactado en la cantidad de tiempo extraescolar que dedican a prepararse para cumplir con su función. Otra opinión en el mismo tenor que la anterior es:

Sí me ha impactado porque...pos porque no teníamos, bueno al, menos las formas de trabajo en la sierra y aquí son muy diferentes, pos en la sierra muchos no nos preocupábamos por ir a tomar cursos, al final de cuentas estoy en la sierra y voy a bajar al municipio a tomar el curso, voy a viajar hora y media y regresar. (E05MPG181115P4)

Los docentes asistían anteriormente a cursos y talleres de manera voluntaria, ahora lo hacen obligados por las circunstancias y necesidad de acreditar una evaluación para mantener el trabajo, un impacto más en el profesor está relacionado con su forma de trabajar:

Ahora más nosotros que estamos en multigrado pues tener que conjugar todo, la propuesta multigrado con el, con el, el, la ,pues la Reforma que se está llevando entonces hay que conjugarlo todo, entonces yo me siento así como que un tanto más presionada de informarme de estudiar más lo que, lo que es la Reforma para conjugarlo con todos mis contenidos y hacer la vinculación entre los dos grados que yo llevo. (E07MPG011215P3)

Los profesores aseguran estar trabajando con un nuevo modelo educativo y por ello desean prepararse más para responder mejor a las exigencias de ese modelo mejorando los procesos de enseñanza dejando sin modificar los procesos de aprendizaje, al menos no son mencionados. Lo que los docentes hacen es prácticamente lo mismo, solamente que con una mayor presión porque ahora deben atender también las demandas administrativas de la Reforma, en realidad el Plan y los Programas de estudio que se estaban trabajando en las escuelas hasta el momento de las entrevistas son los mismos que se estaban trabajando antes de la entrada en vigor de la Reforma Educativa, es decir, el Plan y Programas 2011 porque los que se derivan de la Reforma se empezaron a trabajar en las escuelas en agosto de 2018.

Los maestros piensan que se actualizan para atender una reforma curricular que hasta el momento de las entrevistas no existía, lo que en verdad sucede es que desean actualizarse para estar preparados para el momento en que sean requeridos para presentar el examen que les permita permanecer en su trabajo. Puede ser que dicha confusión sea un mecanismo de defensa para no enfrentarse a esa realidad, me es difícil pensar que desconocen lo que es una reforma curricular cuando han aceptado tener la experiencia de reformas anteriores.

La Reforma también ha tenido efectos en cuanto a la búsqueda de información se refiere, “Pues la Reforma de manera personal, pues yo creo que sí ha impactado en todos, bueno, en mí en particular porque hoy tenemos que adentrarnos a esas lecturas, adentrarnos a buscar nuevas estrategias de trabajo” (E04MPG111115P7-8). Los profesores buscan mejorar sus prácticas y tener las evidencias que les permitan salir adelante lo mismo a una supervisión de alguna autoridad que para cumplir los requisitos de una evaluación para cuando sean notificados, asunto que los mantiene en un estado de alerta porque no conocen los criterios para la selección de los docentes que serán notificados para ser evaluados, no saben en qué momento les tocará defender su permanencia en el sistema.

La reforma tiene efectos, cuando menos en el tiempo que el docente dispone para su vida privada, su vida familiar se altera en razón de que el horario de convivencia en el hogar se ve disminuido, afecta también su percepción respecto de la necesidad de actualizarse tanto como la necesidad de modificar sus prácticas en el aula.

En un momento en que la expresión común de los docentes es “Estamos hasta estresados” (E04MPG111115P8) y mencionan que deben estar actualizados para defenderse y viven su horario laboral en constante zozobra porque según uno de ellos:

Me tienen como que alertas a qué horas vienen, a qué horas, la Reforma como que nos tiene preocupados como que no, si supiéramos que realmente lo que viene pos no nos preocuparíamos tanto pero nos tienen así, alertas, en cualquier momento pueden llegar a supervisarnos o a checarlos, así es como me tiene lo de la Reforma, no sabemos bien qué es, alertas, sí sabemos que nos van a venir a checar pero no sabemos cuándo ni a qué horas.
(E05MPG181115P4)

Por la situación anterior el docente no puede estar dedicado a la enseñanza ni al aprendizaje con todos sus sentidos porque

La capacidad del profesorado para enfrentarse al cambio, aprender de él y desde él ayudar a los alumnos será esencial para el futuro desarrollo de las sociedades. Ahora no están en posición de desempeñar este vital papel. Necesitamos una nueva mentalidad que permita a los educadores convertirse en agentes, y no en víctimas, del cambio. (Fullan, 1993, pág.9)

El impacto de la Reforma en el profesor no es asunto menor, las acciones del sujeto van ligadas a su pensamiento, un profesor que ha perdido sus apoyaduras, su capacidad de pensar no es un candidato a ser un buen profesor, en términos de un docente “Un sujeto que es equilibrado en todos los términos es un candidato a ser un buen profesor” (E02MPG061115P23), un sujeto sometido a tensiones puede perder el equilibrio emocional y físico lo que inevitablemente se verá reflejado en su trabajo, eso por una parte, y por otra su inestabilidad también puede afectar su relación con la sociedad y con la vida misma, no podemos perder de vista que la relación maestro-alumno es del orden de lo social por lo que “Si el sujeto no se ama a sí mismo, si el sujeto odia a la sociedad, odia a la vida y se odia a sí mismo, no puede estar frente a un grupo” (E02MPG061115P22), un sujeto que se ama a sí mismo está en posibilidad de construir relaciones sanas, la estabilidad emocional permite la claridad de pensamiento, el docente debe ser lo que Enríquez (2002) llama garante de una experiencia exitosa, el docente debe saber amar porque

Saber amar es también tener necesidad de los demás para existir. El proyecto formador es saber amar y saber trabajar porque justamente a través de esto se ve el placer de pensar y hacer algo y también el placer de encontrar a los demás y de existir con los demás. Una vez que sentimos el placer de pensar y que sabemos amar diría que el resto es prácticamente muy fácil. (pág.139)

Al final de lo que se trata es de “Lograr que las pulsiones de vida puedan dominar sobre las pulsiones de muerte” (Enríquez, 2002, pág.162).

Son varios los ámbitos en que la Reforma impacta en los docentes, en razón del lugar tiene que ver con que no es lo mismo la relación Reforma-docente en una región que en la otra. Los informantes se sienten más vigilados por parte del supervisor en relación a su actuar como

docentes porque la facilidad de acceso y la cercanía de la escuela con la cabecera de zona permite que la escuela sea más visitada por la autoridad a diferencia de las escuelas que se encuentran más distantes de la supervisión escolar. En las zonas más alejadas de las cabeceras de zona y de sector la presión de la implantación de la Reforma es menor desde el punto de vista de que son visitadas con menos frecuencia por la autoridad inmediata superior. La relativa cercanía de la institución educativa con los puntos de reunión para los cursos y la constante supervisión de la autoridad prácticamente obligan a los profesores a asistir a los cursos, eso se suma a la presión que ejerce la Reforma por sí misma.

En relación al tiempo, el asistir a los cursos consume la oportunidad que los profesores podrían destinar a actividades distintas a las educativas. La duración del curso sumado al tiempo de traslado de sus lugares de trabajo o de sus hogares a los centros de capacitación, merma el tiempo del docente para atender su vida privada. Si del trabajo en la modalidad de multigrado se trata, para los profesores es complicado vincular las demandas de la Reforma con los contenidos de los programas de estudio de los grados que atienden y con los proyectos formativos que se trabajan en las escuelas multigrado de la zona.

Un impacto más se relaciona con la búsqueda de la información, la falta de canales de comunicación obliga a los profesores a buscarla para mejorar sus prácticas al interior del aula, lo anterior se relaciona con la angustia que les genera la Reforma en sus prácticas, tienen temor de que el supervisor de zona o alguna otra autoridad educativa los supervise y que su trabajo no satisfaga los criterios que para ellos se exigen a partir de la Reforma. El equilibrio emocional y laboral del docente también se ve trastocado por la incertidumbre que le genera el cambio de las condiciones laborales, lo anterior es un asunto turbio para los docentes por la falta de claridad de la información que reciben. Por otro lado las nuevas formas de trabajo que ellos consideran les

exige la Reforma y que mueve los cimientos de las prácticas docentes se han ido enriqueciendo en unos casos y solidificando en otros a partir de sus años de experiencia. Un ámbito más es el de las relaciones; parte de la tarea de docente es mantener relaciones sanas con los demás, entonces a pesar de los efectos negativos de la Reforma en los profesores, buscan de una forma consciente o inconsciente dar resultados “Positivos a los maestros, a los niños” (E03MPG101115P14) y a los directivos.

2.2 La falta de información

Es difícil que se lleve a cabo la implementación exitosa de una reforma cuando los sujetos que la van a poner en marcha no reciben la información pertinente en el momento oportuno para ponerla en acción

Entre el extremo de un concepto de política como “declaración de intenciones” -anterior a toda acción- y el extremo del otro concepto de política como “declaración de resultados” -posterior a toda acción- hay que reivindicar y recuperar el espacio intermedio del actuar, el conjunto de acciones que transformó las intenciones en resultados observables. Este espacio intermedio del actual es precisamente el acto de implementación. (Aguilar, 1992, pág.44)

Es en este espacio en donde convergen diversos participantes con distintos grados de compromiso y por consiguiente la afectación de los canales de comunicación y como consecuencia los resultados. Para el supervisor:

La reforma educativa, pues opino que es una serie de, de acciones aisladas que se han venido implementando y que al final pues creo que los resultados que se han venido dando pues no son los esperados ...nos falta mucha, mucha información, nos falta mucho conocimiento sobre esto, pero pues al final una ley que se traduce en hechos y estos hechos desde mi punto de vista no se han concretado, son, están ahí, están girando en torno a una crispación en el campo educativo. La situación está muy difícil, creo que el discurso oficial y la realidad este, están a miles de kilómetros de distancia. (E01MPG211015P4)

Las intenciones iniciales de que un cambio se traduzca en resultados difícilmente se concretan cuando la información no fluye entre los actores que son parte del proceso de reforma; si los

profesores desconocen la parte que les corresponde desarrollar y cómo deben hacerlo porque no han sido debidamente informados, les genera incertidumbre y malestar. Es entendible que la información se pierda en el trayecto de “bajar” la información a quienes implementarán el cambio, sin embargo, pareciera que el interés de las cúpulas no está del todo enfocado en informar y orientar la parte del proceso que corresponde a los docentes con relación a los cambios, está en otra parte. La estructura educativa no está enfocada en la labor docente, hay otros asuntos que requieren de su atención, recuperar la rectoría de la educación es uno de ellos, asunto que en gran medida se traduce en saber cuántos docentes hay y que plazas tienen.

Entendiendo como estructura “Un sistema de previsiones conformes a determinado esquema, o sistema de roles” (Loreau, 1975, pág.139), esto permite ver que en una estructura como lo es la del Sistema Educativo, fácilmente se diluye la responsabilidad de ciertas acciones lo que complica la tarea docente, la información es poco clara en asuntos medulares como es el dar a conocer a los profesores desde qué es la Reforma Educativa hasta actividades que deben estar calendarizadas por la autoridad como el “subir” calificaciones a la plataforma institucional, lo anterior se evidencia cuando un profesor opina que están estresados porque

Nos decían es que te van a evaluar, bueno, cómo viene la evaluación, ni las mismas personas que nos van a evaluar ¡sabían! como nos van a evaluar, más bien, los mismos asesores que están este evaluando dicen es que yo tampoco sé ni cómo voy a evaluar a los demás no?, o sea, de momento cambia no?, que sabes qué que pos ahora hay que subir las calificaciones, que hay que subir las evidencias, no que no está abierta la plataforma, no que mañana, o sea es algo que desde un sistema allá para mí no están bien organizados, si?, o que a lo mejor ahí va la Reforma y conforme vayan saliendo los detalles los vamos corrigiendo si?, y vamos viendo que no funcionó pues vamos corrigiendo pero pues sí, es una Reforma que ya se aplicó y le digo no estamos este tal vez a ehh pos no tenemos ese conocimiento real si?, de cómo nos van a evaluar, la Reforma pos ya está establecida, ahora ¿cómo se va a aplicar? o ¿cómo nos van a evaluar? (E04MPG111115P9)

Lo anterior permite apreciar que los canales de información utilizados por la autoridad educativa hacia los docentes no facilitan el flujo adecuado y oportuno de la misma, teniendo

consecuencias como la de una comunicación limitada entre ambos. La falta de información no tiene un solo origen, es un problema que debe ser resuelto porque los procesos burocráticos son un elemento más que los docentes deben enfrentar en la implementación de la Reforma. Un canal de comunicación que permita un flujo constante de información y que responda a las necesidades de la puesta en marcha del proyecto, puede permitir que los profesores tengan los elementos necesarios para conocer cómo y qué es lo que tienen que enfrentar y evitar confusiones como consecuencia de la desinformación.

Aguilar (1992) asegura que:

Para poder cumplir con los requerimientos de sus tareas, los burócratas de los niveles operativos deben encontrar sus modos de acomodar las demandas con la realidad de recursos limitados. Para ello rutinizan procedimientos, modifican objetivos, racionalizan servicios, determinan prioridades y limitan o controlan clientelas. En otras palabras, procuran desarrollar prácticas que les permitan de alguna manera procesar el trabajo que se les exige. Su trabajo es intrínsecamente discrecional. Las medidas que podrían dar dirección a su conducta son de muy poca eficacia. (pág.87)

Parece que entre tantos servidores públicos, los nudos de poder y la toma de decisiones, finalmente la información se desvanece. Continuando con Aguilar (1992):

No hay ruptura de los acuerdos fundamentales sobre los fines y los medios, pero los árboles de los pequeños poderes, intereses, opiniones, jurisdicciones, profesiones, costumbres, experiencias...terminan por perder de vista el bosque. Los grandes fines u objetivos son retraducidos en metas y prioridades particulares. Los grandes medios terminan desparramados en un mar de instrumentos, técnicas, artes, procedimientos, rutinas...para los diversos pasos y sobre cuya eficacia y oportunidad se tienen siempre debates que, si no siempre son bizantinos, resultan inevitablemente prolongados en el mejor de los casos. (pág.50)

Debido a la burocracia existente en el Sistema Educativo, se olvida la misión de la institución dando prioridad a los trámites administrativos y dejando la solución de problemas en segundo término puesto que los supeditan al trabajo de escritorio. Romper las rutinas establecidas es asunto complejo asunto que dificulta la implementación de la Reforma, “Ya lo dijo Alba

Martínez, la vuelvo a citar, el vino nuevo no se puede poner en odres viejos” (E02MPG061115P14).

Los docentes son el último eslabón de la estructura del Sistema Educativo, la información debe hacer un largo recorrido desde los de arriba hasta los de abajo y si la información no es compartida en tiempo y en forma con los profesores, eso significa que se quedó atrapada o diluida en otro nivel de mando, dice Fullan (2002) que a los que ocupan ese espacio intermedio

Deberíamos compadecer a aquellos en posiciones de autoridad...que tienen la responsabilidad de fomentar o supervisar la implementación, pero que no desean o no entienden el cambio; bien porque no ha sido suficientemente desarrollado...bien porque no han tomado parte en la decisión o no han recibido la orientación o formación adecuadas.
(s/p)

Mientras la información para la implementación de la Reforma no fluya hasta los profesores, habrá en ellos un sentimiento de incertidumbre y angustia que termina por afectar su labor profesional al desconocer lo que se espera de ellos, así como también la forma y los aspectos en que el cambio los afectará. La burocracia institucional abona a la dilución de la información y de las responsabilidades, el tramo de estructura institucional que recorre la información es largo y en ocasiones quienes forman parte de dicha estructura hacen lo que pueden con lo que tienen en el mejor de los casos, en otros como ya mencioné, los esfuerzos están dirigidos a otros intereses.

2.3 La distancia entre quienes diseñan e impulsan la Reforma (los de allá) y los docentes (los de acá)

Otro factor que influye en el desconocimiento de la Reforma se relaciona con la idea de los profesores de que existen dos posiciones en lo que se refiere a la Reforma; los de arriba y los de abajo, que están separados por una enorme brecha, la misma que existe entre el decir y el hacer. Quienes forman parte de los niveles superiores de la estructura del Sistema Educativo, quienes diseñan políticas educativas así como a las reformas son los de arriba, o bien, los de allá, son los

que tienen el control y el mando; los de abajo o los de acá, son los que ejecutan y que pertenecen a los niveles inferiores, entre ellos se encuentran los docentes que ponen en marcha al interior del aula las actividades establecidas en Reforma, aunque en el momento de las entrevistas el grueso de la Reforma se concentraba en la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, el Servicio Profesional Docente y en el censo del personal al servicio de la educación, no siendo así en los asuntos pedagógicos del docente frente a grupo.

Estar arriba o abajo son posiciones distintas, no es lo mismo estar en un escritorio y pertenecer a la élite que estar en un escritorio pagando los costos y/o recibiendo los beneficios de quienes realizaron la propuesta, son dos mentalidades, son circunstancias distintas; entre los docentes frente a grupo y los intelectuales no hay una estrecha relación. La experiencia docente es prácticamente desechada en las reformas que se aplican de arriba hacia abajo, y “Si no presta atención a las emociones, cualquier intento de reforma educativa corre el riesgo de ignorar e incluso de lesionar algunas de las facetas más importantes de la labor de un profesor” (Hargreaves, 2001, pág.190). Para el profesor “Está muy distante lo que viene en los lineamientos, en las reformas y en lo que es real en nuestro trabajo docente” (E08MPG040216P2), la brecha entre la intención y el hacer, entre la teoría y la práctica, entre el de arriba y el de abajo se pone de manifiesto, cuando comentan “Creo que el discurso oficial y la realidad este, están a miles de kilómetros de distancia” (E01MPG211015P4).

Según Díaz Barriga (2000), la participación de los docentes en la construcción de algunos elementos de la reforma, le permitiría compartir sus postulados al ser parte de la misma y su papel no se reduciría a instrumentarla o aplicarla. Lo anterior no asegura el éxito de la reforma, pero sí permite al docente plantearse los cambios desde otro lugar.

En palabras de Rockwell (2002):

Es importante acostumbrarse a mirar la norma como producto de prácticas. La distancia entre norma y práctica puede ser mayor o menor, dependiendo de su forma de producción y circulación. En muchas reformas es pertinente la queja consabida de los maestros acerca de los programas “elaborados desde el escritorio”. Sin embargo, hubo momentos de nuestra historia en que el intento de establecer una norma a partir de la experiencia escolar generó un mayor acercamiento entre lo dicho y lo hecho. (pág.40)

Los profesores y los diseñadores de la Reforma viven en dos mundos distantes que no se comunican, los docentes no sienten a la Reforma Educativa como suya, la viven como impuesta, eso es parte de lo “no dicho” por ellos, cada grupo tiene su propio mundo, los que la impulsan porque trabajan para sus intereses y los docentes porque lo construyen a partir de los significados compartidos en el CTE para sobrellevar a la Reforma, a pesar de ello es posible que coincidan en un mismo imaginario: que la Reforma es buena. Los docentes se mueven en un mundo multicultural con problemáticas y contextos diversos. Aún en la diversidad hay patrones comunes de carencias económicas, familias separadas y/o disfuncionales, etc. el mundo de los diseñadores no está inmerso en una variedad de contextos como los docentes, y no digo que no estén enterados de su existencia pero las reformas son diseñadas para aplicarse a todas y todos por igual sin tomar en cuenta la diversidad económica, política y social de las regiones que constituyen este país.

A pesar de que los profesores y la élite no comparten sus mundos, los de allá defienden las bondades de la propuesta y los de acá, me refiero a los informantes, piensan que la reforma es buena. Pocas son las posibilidades de hacer propia una Reforma o de internalizarla como “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelve subjetivamente significativo para mí” (Berger y Luckman, 2001, pág. 164), los profesores y los diseñadores transitan distintos caminos, los unos por el camino de lo

que se pretende alcanzar y los otros por el camino de lo que pueden hacer, sin embargo para ambos hay algo bueno en la Reforma aunque en eso bueno signifique cosas distintas.

No pretendo denostar el trabajo de quienes están encargados de diseñar e impulsar la Reforma Educativa, sin embargo no puede desconocerse que las reformas forman parte de procesos políticos ligados a la economía. De acuerdo con Díaz Barriga (2000), los diseñadores se enfrentan a la complejidad de lograr un acceso equitativo a la educación, la mejora de la calidad en el servicio, sin dejar de lado la reducción del gasto público en educación; al final una reforma educativa no deja de ser un proyecto estatal que obedece a una política pública sometida a un orden económico determinado así como a demandas internacionales de un mundo global.

Para el profesor, el mecanismo por el cual el gobierno entra a las escuelas es

La ideología, la norma ehhh la exigencia, maestro que no cumpla se va, maestro que falte tres días se corre, es una amenaza constante no? Que claro! Una cosa es lo que dice el gobierno y otra cosa es la realidad eh? Pero al final es a través de la ideología.
(E02MPG061115P10)

La ideología de la élite tiene predominancia por sobre los de abajo cuando de proteger sus intereses se trata, los intereses económicos son parte importante de quienes ostentan el poder, es decir, “Las ideas de la clase dirigente son en cada época las ideas dirigentes” (Grundy, 1991, pág.152) y no solamente eso, también “La política educativa ha mostrado ser rehén de condicionantes provenientes de otros ámbitos, especialmente del político” (Loyo, 2010, pág. 136), lo que significa que las necesidades y la experiencia del docente no es una parte privilegiada a la hora de la toma de decisiones.

La Reforma se siente para los docentes como un saco hecho con una sola medida que no se ajusta bien a las distintas necesidades de movimientos, para algunos movimientos aprieta y para otros está demasiado flojo, es un saco unitalla. El docente se mueve constantemente entre los claro-oscuros que representa para él la Reforma, desde su punto de vista:

Yo lo veo muy bien, muy buena la Reforma aunque también la parte contraria es de que si esta Reforma está elaborada desde un escritorio, está elaborada desde las más altas esferas de las autoridades educativas y que a veces no se apegan a la realidad de las regiones económicas de nuestro país, a las necesidades culturales, a las necesidades este también de alimentación, de vestido, de servicios de nuestras, de nuestras este escuelas, aquí a la mejor tenemos, tenemos luz, tenemos infraestructura, tenemos este los servicios necesarios, a lo mejor no tenemos internet pero sí tenemos luz, tenemos agua tenemos drenaje, tenemos unas aulas, un mobiliario y nos vamos dando cuenta que a la mejor que el problema que tenemos aquí no es el mismo problema que tenemos en la Huasteca, en la Sierra, o en el Valle del Mezquital.

A lo mejor en la Sierra lo que requieren los niños es a lo mejor pues tener primero alimentación para que pudieran ellos captar el conocimiento que les transmiten los docentes, a la mejor tener una más, una mejor integración familiar porque ahí es otro tipo de problemas, a lo mejor los problemas de ellos son desintegración, es abandono, es desempleo porque el desempleo hace que las familias pues se vayan este a buscar mejores formas de trabajo, emigran a otros países y dejan a los niños, a los niños los dejan con la abuelita, con la tía con un familiar y crecen, crecen sin la figura paterna o la figura materna, tos todo eso hace que a la mejor pues tengan problemas diferentes a los que tengamos nosotros acá en los medios urbanos y a la mejor esa Reforma pues difícilmente, a la mejor sí, a la mejor va a rendir frutos, no los esperados pero a la mejor sí unos estee va a tener ciertas, limitantes.
(E04MPG111115P3)

El desconocimiento o desatención de las dinámicas de los docentes en su actuar cotidiano provocan una desarticulación entre los tiempos y las necesidades del Sistema Educativo con los tiempos y necesidades de los docentes y/o las escuelas, la dinámica anterior provoca los indeseables resultados de una maquinaria mal aceiteada cuyos engranes lejos de articularse para ayudar al movimiento de los unos a los otros, tienen el efecto de traslaparse y limitar el movimiento que debe ser producto del cambio estructural que son las pretensiones de una Reforma de gran calado. Los docentes sufren las consecuencias de la burocracia del Sistema Educativo generando inconformidad como resultado de una inadecuada operación de un sistema cuyas piezas del rompecabezas no encajan ni en donde deben ni cómo deben, suscitando comentarios como el de que “En la olimpiada del conocimiento cuando te preguntan a veces cosas que todavía no ves y que vienen ya hasta mayo y junio y te lo aplican en marzo, detallitos que no se apegan a la realidad, que son reformas de escritorio, yo no sé por qué lo hacen

(E08MPG040216P2). En relación al funcionamiento desarticulado del Sistema Educativo, Grundy (1991) asegura:

El Sistema Educativo actúa para obstaculizar a los profesores, de formas a menudo no reconocidas, respecto a la consecución de dicho objetivo. Así, la hegemonía filosófica del liberalismo encubre la actuación de otros intereses que, lejos de promover la emancipación, son, en realidad, intereses por la dominación...El interés práctico, sin embargo, se limita en último término, a la acción humana...El interés emancipador se ocupa precisamente de esta dificultad que presenta el interés práctico. (pág.165-166)

La distancia entre escritorios es expuesta en la siguiente opinión: “El discurso educativo de Aurelio Nuño estee...a la realidad educativa de la escuela Abraham González de Agua Blanca, hay kilómetros de distancia ¿eh?” (E02MPG061115P14). El escritorio del Secretario de Educación y el escritorio de los docentes de la escuela ocupan espacios muy distantes entre sí, no solamente en la dimensión espacial, la distancia entre ambos está profundamente marcada por los seres, los haceres, las ideologías y los deberes.

Es complicado que los docentes hagan propia una Reforma que desconocen, que les ocasiona incertidumbre en lugar de confianza y certidumbre en su trabajo, saben que esta Reforma los perjudica a través de una evaluación docente, en términos generales no saben qué es la Reforma, lo que sí es que saben que hay algo bueno en ella, pero eso bueno que ven en ella no le pertenece por sí misma, está en otro lugar, está en el CTE.

2.3.1 Los de allá

No es posible que todos desempeñen las mismas funciones o tengan los mismos roles, la división social del trabajo coloca a cada sujeto en el espacio que debe ocupar en la sociedad. Los profesores no están exentos de la condición anterior, como docentes en funciones no están en una posición jerárquica en el Sistema Educativo que les permita pertenecer a la élite que mueve las

riendas en la educación. Los profesores como sujetos (no me refiero al poder y la influencia que como gremio pueden ostentar) están muy lejos de dirigir al Sistema Educativo.

Las decisiones de los docentes frente a grupo son de otra naturaleza, que no deja de ser política ni mucho menos importante, lo que el docente hace es un asunto medular pero no en el sentido del mandato que tienen quienes ostentan el poder técnico y político para diseñar políticas públicas y ponerlas en marcha. “Los de allá” son los términos en que los docentes se refieren a quienes no forman parte de ellos, son los profesores quienes ejecutan y ponen en práctica las políticas representadas por las reformas educativas. Los de allá y los profesores no logran tener un punto de convergencia en muchos aspectos, aunque la norma sea obedecida no significa que se compartan sentidos y significados, los por qué y los para qué están lejos de ser entendidos de la misma manera. Los de allá representan la teoría, la norma. Un informante expresa:

Bueno, ¿qué es lo que quiere el sistema?, únicamente el que les demos a conocer la gráfica de ésto, a ellos los de allá arriba a donde reportamos les interesa nada más el número, el número, la gráfica, tal escuela sacó en español este porcentaje, en matemáticas este porcentaje, pero a nosotros no nos interesan los porcentajes a nosotros o a mí en particular me interesa que mis alumnos aprendan. (E04MPG111115P13)

El profesor deja sentir que no se sabe lo que quieren los de allá, la falta de entendimiento entre ambas partes la expresa como:

No sé realmente qué es lo que quiere el sistema saber, ¿qué es lo que yo sé? o ¿qué es lo que debo de aprender? o ¿qué es lo que yo debo mejorar?, realmente por eso digo que a la mejor la Reforma está elaborada pues este desde los escritorios, desde allá desde las altas esferas y que no, nunca se preguntó al maestro, a la mejor sí hubo foros, no los adecuados para ver exactamente qué es lo que tenía que ponerse en esa Reforma, ¿sí? (E04MPG111115P5)

Para Grundy (1991):

La opresión depende de la dominación ideológica a través del significado hegemónico de estructuras que enmascaran las verdaderas relaciones de poder. El interés emancipador es un interés por la emancipación como realidad social, no en cuanto logro individual. Así, el interés emancipado constituye un esfuerzo para que los grupos de personas se comprometan en una acción autónoma. (pág.160)

Es posible que ese sea el camino para que los profesores dejen de ser los de acá, después de todo “Aunque todos pretenden cambiar a los profesores, ya va siendo hora de que los agentes de cambio y los partidarios del mismo en los centros de poder de la reforma educativa empiecen a cambiar ellos mismos” (Hargreaves, 2001, pág.146).

Para que las reformas en la educación se traduzcan en un movimiento tendiente a la mejora pretendida, se requiere la participación de otros actores además de los docentes. Las cúpulas del Sistema Educativo obedecen a intereses distintos a los que tienen los profesores, para estos, los asuntos pedagógicos son un foco de atención, en tanto que los intereses de los de allá no puedan alinearse o no encuentren un punto de convergencia, ambos mundos permanecerán distantes entre sí, permitiendo la imposición de uno sobre el otro y dificultando la liberación del docente como operador de la Reforma para llevarlo al camino de la participación en el diseño de algunos elementos que la conforman. Los de allá siempre serán eso: los de allá, lo mismo con los de acá. Los de allá conocen en qué consiste la Reforma pues ellos la elaboran, los profesores no.

2.3.2 Los de acá

Los de acá son los que ocupan el otro extremo en la línea de mando, son los que ponen en práctica las reformas, aunque los de acá operen los cambios o atiendan las indicaciones, no significa que los de allá y los de acá se muevan en el mismo sentido. Los de acá representan a la obediencia.

Los profesores se identifican con la tarea de ser los ejecutores de los cambios porque “Lo administrativo ya está estipulado y ya no se quita, pues no sé a quién le convenga, no se quien las hace atrás de un escritorio que nosotros nada más las llevamos a cabo” (E08MPG040216P3). Al respecto, Remedi (2004) asegura que la educación opera sobre el lugar de la prescripción, sin embargo, también asegura que “Lo instituido no es monolítico, lo instituido tiene quiebres, tiene huecos no definidos, tiene espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos huecos en esos espacios en esta situación que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente” (párrafo 7). Remedi (2004) llama a estos espacios no cerrados como “intersticios”, y son esos intersticios la posibilidad que tienen los docentes de ajustar la norma en función de sus circunstancias y necesidades, en ocasiones para bien y otras no tanto. En este lugar se puede aplicar “La vieja consigna: la disposición oficial «se acata pero no se cumple»” (Rockwell, 2002, pág.228).

El ser un docente reflexivo disminuye la posibilidad de la “Alienación: la alienación es el momento en que lo instituido domina a lo instituyente” (Kaës, 1996, pág.24), es necesario apostar al cambio para movilizar las prácticas ya fosilizadas en los profesores para dar paso al cambio, a lo nuevo, a la creación de “Nuevos significados” (Remedi, 2004).

Llevar a cabo la Reforma educativa es un imperativo para el docente, es el rol que asume como trabajador del Estado que participa en un proyecto Estatal porque como dice Díaz Barriga (2000), ha internalizado su rol de empleado. Es complicado crear nuevos significados en relación con su rol cuando están preocupados por las circunstancias que los desestabiliza porque están temerosos de perder su trabajo y por ende por su salario. Si no acatan la imposición de la Reforma posiblemente serán los próximos desempleados del sistema educativo.

Los de acá son los profesores frente a grupo, son los que operan los cambios con los elementos que tienen a su disposición, son quienes enfrentan la realidad educativa día a día, para un profesor:

En relación a la Reforma y que tenemos que...hacer algunas modificaciones tal vez o adaptarlas a nuestro entorno también las tenemos que adaptar a lo que tenemos a nuestros medios que tengamos, a la forma de trabajo que tenemos con los alumnos, con los padres de familia, a los materiales que tengamos tenemos que adaptar esa Reforma pero de que sí es muy buena, es muy buena. (E04MPG111115P5)

La bondad que los informantes atribuyen a la Reforma es un reflejo del CTE, los profesores la asocian con la evaluación que les provoca inestabilidad. Cabe mencionar que junto con la evaluación también llegó la nueva forma de trabajo del Consejo Técnico, es ahí donde comparten sus proyectos institucionales y de vida, donde se apoyan y aprenden los unos de los otros, es donde crecen profesionalmente y donde se gestan los cambios de mejora de sus escuelas y de su grupo de docentes. A pesar de que para los informantes no hay una relación directa entre Reforma y CTE, iniciaron a vivir a la par la angustia de la evaluación y las ventajas de reunirse en colegiado que derivó en un grupo de docentes que se aglutinaron y fortalecieron sus lazos personales y profesionales creando un espacio que conocían pero que habían experimentado de otra manera, en otro contexto y con otro significado.

Los de acá hacen una Reforma distinta a la planeada por los de allá, empezando porque los profesores no cuentan con la información necesaria acerca de los cambios que se establecen en la nueva política educativa. Otro factor es que no se sienten parte de ella, entre quienes la diseñan y ellos hay una distancia muy grande, tan grande como el tamaño de la burocracia y del mismo sistema.

Lo anterior

Puede relacionarse con la idea de Elliot (1991:63) en el sentido de que el profesor se siente amenazado por la teoría en tanto ésta es desarrollada por expertos alejados de la práctica, intenta generalizarla y presenta modelos ideales de sociedad o de individuo como modelos para el ejercicio de la docencia. Así esta amenaza contribuye al rechazo de los profesores hacia aquellos elementos no obtenidos mediante la experiencia. (Vite, 1996, pág. 122)

La propuesta de cambio no toma en cuenta los conocimientos generados durante el trayecto laboral de los profesores, da la impresión de que pretenden despojarlos de dicha experiencia al exigirles formas distintas de trabajar sin apoyarlos con acciones previas de reflexión sobre las propias prácticas y/o problemas de la calidad educativa y sus posibles causas así como el impacto del docente en ese ámbito. Los de acá están en medio del deber ser y lo que pueden hacer, esas tensiones se viven en el aula y se enfrentan en el Consejo Técnico, después de todo, eso es lo que tienen los de acá: al Consejo Técnico Escolar.

Capítulo 3. El a, b, c del Consejo Técnico Escolar

En el marco de la Reforma Educativa promulgada por el ejecutivo en febrero de 2013, en la que se establece la organización escolar como un medio para garantizar el logro de los aprendizajes de los alumnos, se pretende reforzar y recuperar la figura del Consejo Técnico Escolar (CTE).

A los docentes la Reforma les genera angustia e incertidumbre mientras que el cambio ocasionado a partir de la nueva forma de trabajar en Consejo Técnico causa certidumbre y satisfacción. De acuerdo a los docentes la Reforma y el CTE parecen ser dos cosas que no tienen relación alguna entre sí, los profesores no asocian a la Reforma con el Consejo aunque sí extienden hacia la Reforma los resultados positivos, que han obtenido en el trabajo realizado en el CTE; para ellos, uno no es la consecuencia del otro normativamente hablando, al parecer son instancias distintas aunque no se puede dejar de lado que al referirse tanto a la Reforma como al Consejo puede detectarse un común denominador que une a ambas y es el cambio, en la Reforma como el “deber hacer” y en el Consejo como el “querer hacer” como consecuencia del trabajo entre pares que resulta de las actividades que se realizan cada mes.

Es en ese lugar donde los docentes tienen la posibilidad de socializar los aciertos y dificultades que presentan sus haceres al interior del aula con el resto de los miembros que conforman el colegiado, lo que representa la oportunidad de escuchar y ser escuchados, así como de realizar un ejercicio al que ellos denominan de reflexión, para de esa manera enriquecer su propia práctica. Es de esa forma como los profesores consideran que mejoran su desempeño en el aula al tratar de superar antiguas prácticas para dar espacio a otras nuevas a través de un proceso de constante transformación.

De acuerdo con Hargreaves (2001):

Si no hay tiempo para la reflexión seria, ni oportunidades para el desarrollo profesional (en particular las que se producen dentro del propio puesto de trabajo) que permitan saber sobre qué hay que reflexionar, ni colegas con los que hay que discutir y clarificar las ideas, el desafío conceptual que supone tener que descifrar el tinglado de las prescripciones políticas puede resultar abrumador. (pág.145)

Por lo tanto, el hecho de que se disponga un tiempo específico para que los docentes trabajen en grupo y compartan experiencias, no significa que se genere un proceso reflexivo y tampoco que sea un espacio de verdadero crecimiento y se convierta como asegura el Supervisor “No es un espacio de construcción, es un espacio de intercambio de opiniones” (E01MPG211015P9), en palabras de Cruz González “Hablando de lo mismo pero de manera diferente” (2007, pág. 24).

Según Ibarrola (2014) “La profesión docente...es una de las más complejas y exigentes” (s/p), además, Arnaut (2014) asegura:

La reforma de la profesión docente no sólo implica las reformas jurídicas e institucionales que se realizan en la actualidad, sino también y, quizá fundamentalmente, la reforma de la cultura...de los principales actores del Sistema Educativo...y de su entorno inmediato y mediato...Las reformas normativas e institucionales pueden propiciar y acicatear los cambios culturales, pero, como se sabe, la dimensión cultural es la más difícil de reformar. (s/p)

La cultura magisterial es un asunto de profundo arraigo y difícil de modificar, la oportunidad que se genera en el CTE para un cambio profundo queda solamente en cambios de forma y no de fondo. Aunque sea visto por los docentes como un espacio que se justifica plenamente porque de acuerdo con ellos se generan las condiciones propicias para el cambio y sobre todo para la mejora de las prácticas de los docentes, es esa la realidad que han construido, es ese algo que comparten que no saben a ciencia cierta de dónde ha salido pero que ronda en el ambiente y están de acuerdo con ello, nunca lo ponen a discusión porque no es algo con un nombre específico. Considero que es ese imaginario el que sostiene ese punto pero es precisamente ahí, en eso que circula, que no tiene nombre y que se mantiene como la posibilidad de mejorar las

prácticas en donde se manifiesta ese espacio que funciona como refugio que existe oculto tras una cortina de lo que los profesores ven como una posibilidad de cambio y mejora.

Si se ve al CTE desde otro ángulo como lo son las esferas pública y privada que constituyen al individuo y lo enfocamos al quehacer docente puede decirse atendiendo a Vite (1996) que

Lo público está en el debate, cuando los profesores se reúnen y sus participaciones se desarrollan en un lenguaje político, de retórica y de idealismo donde se tienen propósitos bien establecidos, entiende lo privado como el ámbito de la práctica o de la aplicación. (pág. 86)

entonces el CTE representa para los profesores la posibilidad de “compartir” con sus pares sus vivencias en el aula y así llevan a la esfera pública el ámbito privado como lo afirma la directora de la escuela al expresar:

Sirven mucho las sesiones del Consejo Técnico porque es un compartir, un dar, ¿sí? El ver qué es lo que me hace falta a mí como maestro, que también abrirme que no sé todo y que puedo también este, puedo aprender, de, este, de la pareja, ¿no? Entre pares, el trabajo entre pares también ha funcionado mucho, yo ahora los veo aquí que se preguntan: qué hiciste en esto, qué no hiciste, a la mejor es el mismo proyecto pero encaminado a diferente grado porque el niño de primero no va a saber, no necesita lo de sexto pero sabe qué? Hice ésto, yo luego los veo, hice ésto, a ver qué me puede, qué te puede servir, el que ya comparten, maestra, yo creo que también, y así como aquí lo hacemos, lo hacemos con los maestros del Consejo Técnico. (E03MPG101115P17)

El llevar a lo público lo privado no es tarea sencilla, es como desnudarse frente al otro por lo que no es posible compartirlo todo, es cada docente el que elige qué compartir y qué no compartir, además, no se puede compartir lo privado si no se da en un clima de respeto y de reconocimiento, es ese ambiente de respeto que la directora ha ido creando con sus compañeros por el que sacar lo privado al sol es posible aunque no se dio de un día para otro, la directora asegura: “Ya hay más participación de los maestros, a veces cuando yo empecé a trabajar aquí con ellos se quedaban callados, yo les decía: no, les digo, es que ustedes deben de opinar, deben de hablar” (E03MPG101115P4).

Para los profesores el CTE también es para compartir, pero aunque haya un clima de respeto hay asuntos que siempre quedarán en lo privado. Las experiencias vividas en el aula y que son compartidas en el CTE por los profesores no son sólo palabras lanzadas al viento, los docentes se escuchan entre sí y ponen en práctica en sus aulas los éxitos de otros profesores

Los Consejos Técnicos Escolares creo que de un tiempo de que se han implementado hacia acá yo siento que este es muy productivo porque se comparten experiencias y lo que rescato son las experiencias de los compañeros porque ahí vertimos también nuestra problemática cada quien pues dice su problemática que tiene en sus centros de trabajo, en sus aulas, en sus alumnos pero también nos dan sugerencias de cómo abordar o cómo hacerle para abordar esas problemáticas entonces a mí en lo particular sí me ha servido este esos consejos que hacemos al menos aquí en multigrado lo hacemos las cuatro escuelas multigrado y ahí compartimos, compartimos experiencias, compartimos problemas y compartimos también posibles soluciones entonces este sí nos ha apoyado bastante los Consejos Técnicos Escolares. (E04MPG111115P10)

Lo anterior se puede pensar como que el CTE es un espacio “Fuente de influencia o socialización en tanto se producen modificaciones en la percepción de las acciones o pensamientos de los participantes...que la zona de lo público puede originar cambios en lo privado” (Vite, 1996, pág. 97). Queda claro que en el CTE se comparte información pero compartir no es más que un intercambio de información lo que no significa que el CTE sea un espacio de reflexión pero sí pequeños cambios, superficiales pero al fin cambios, que si se continúa trabajando en ello, con el tiempo es posible que se generen cambios significativos en la dimensión cultural.

El Consejo, como ya es sabido, se desprende de la nueva normatividad y tampoco está exento de reglas que deben atenderse obligatoriamente, porque el centro educativo debe entregar informes de los avances registrados en cada sesión y dichos informes tienen como marco la guía mensual del CTE que es emitida por la autoridad educativa, es precisamente sobre esa línea a la

que los docentes orientan sus esfuerzos en cada sesión mensual del Consejo lo que significa que es muy limitada la posibilidad que tienen de trabajar otros asuntos que no sean los solicitados en la guía. Cuando se marca una línea de trabajo, se corre el riesgo de solamente atender indicaciones, dejando de lado la posibilidad de otro tipo de análisis que se relacione con su quehacer docente y que no se encuentre en la lista de ejercicios prescritos en una guía mensual para el trabajo en las sesiones del Consejo, perdiéndose la oportunidad que de acuerdo con De Ibarrola, es en “El trabajo colegiado...es donde destaca más genuinamente la imaginación de los maestros, su iniciativa, su posibilidad de comprender y recrear los contenidos que les propone una programación nacional fría y distante, y encontrar las decisiones estratégicas para la enseñanza cotidiana” (2014, s/p).

Para los docentes, dar sentido al cambio promovido por la Reforma es un trabajo intelectual muy costoso, es necesario clarificar en qué consisten las reformas, así como desarrollar conocimientos asociados con la innovación para conseguir una implementación exitosa, porque la aplicación forzosa de los cambios puede tener éxito en su implementación a corto plazo pero no a largo plazo, puesto que los profesores no se identifican con los fines de la reforma y por lo tanto no se aseguraría su consecución a través del tiempo. Un camino de trabajo definido por la Reforma son los lineamientos y la guía mensual del CTE. Para el inicio del ciclo escolar 2013-2014, la Secretaría de Educación Pública emitió el documento llamado "Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica" en el que se menciona lo siguiente:

El quehacer diario de los docentes, su experiencia en las aulas y en la comunidad escolar son procesos que requieren la interacción, el diálogo entre pares y el apego a las disposiciones aplicables. Con esta visión, la Secretaría de Educación Pública recupera y refuerza la figura del Consejo Técnico Escolar, pues es ahí donde se detectan los retos y se traza el camino rumbo a una mejora constante, en la que cada uno tiene un papel crucial. El Consejo Técnico Escolar es el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión. (SEP, s/f, pág. 3)

Ubico a la guía mensual entre las disposiciones aplicables, indica lo que se debe trabajar en cada sesión de Consejo, hecho que obtura las posibilidades de lo que podría ser el CTE en razón de que se tiene la ventaja de que para los profesores el trabajo entre pares es una oportunidad como nunca antes para compartir sus experiencias cotidianas al interior del aula, de expresar lo que piensan, de proponer, de escuchar y de aprender de sus pares entre otras cosas; por primera vez todos los docentes de la escuela tienen la oportunidad de tener un tiempo específico establecido en el calendario escolar y en el horario de trabajo, es precisamente con la guía que se pretende dar dirección al trabajo colegiado, solamente que por añadidura se termina poniendo un candado que da pocas posibilidades a los docentes de salirse de la ruta marcada.

También hay otras sombras sobre el CTE; el trabajo en equipo depende de voluntades personales, la comunicación como herramienta indispensable para el aprendizaje solamente puede ser efectuada en un marco de respeto y tolerancia, de la metodología utilizada para abordar los temas depende en gran medida lograr el interés del profesor por el trabajo colegiado, además hay una cabeza en el equipo de trabajo que no es designada por el colectivo sino por la normatividad.

En el caso de los maestros de la escuela relacionada con este escrito, se trabaja en un marco de respeto, pero si los sujetos miembros de éste colegiado cambian, es muy posible que la dinámica del Consejo también lo haga y las circunstancias sean menos favorables para el trabajo

entre pares. En el CTE se entreteteje una compleja red de relaciones con un objetivo común, que aunque no es el único, es el que es mencionado por los informantes con mayor frecuencia y tiene que ver con el aprendizaje, el aprendizaje entre pares.

El Consejo Técnico como un espacio de reflexión y de resolución de problemas, requiere de acuerdo a la norma, que el director esté al frente dirigiendo el trabajo del grupo, pero los maestros aunque no cuestionan la autoridad de la figura directiva, sí reconocen que en gran medida el éxito o el fracaso del trabajo realizado en el CT depende de “quien esté al frente” en el sentido de que debe ser un docente con los elementos académicos necesarios para estar en posibilidad de dirigir o guiar al grupo de docentes que conforman el Consejo.

El liderazgo del director es un elemento definitorio para lograr la participación de todos los docentes, que de alguna manera asumen la posición de alumnos esperando que alguien los dirija y les diga lo que deben hacer, por otra parte, si no son involucrados en actividades dinámicas, se aburren. Por lo anterior, aunque el director representa la autoridad, no necesariamente es un líder académico y por consecuencia el director sin liderazgo académico no satisface las necesidades de orientación y guía que el colectivo solicita. Es posible que un directivo sin liderazgo, carezca de ciertos elementos que deben ser movilizados para conducir al equipo docente a un verdadero ejercicio de reflexión. Aunque no es condicionante, sí es importante que quien lleva la batuta en las reuniones posea los elementos necesarios para detonar un ejercicio de reflexión además de guiar al grupo hacia alcanzar las metas propuestas y de mantenerlos interesados en el trabajo colaborativo.

El Director, como máxima autoridad en la escuela es muy importante en el centro de trabajo; es el encargado de organizar el funcionamiento de la institución, de informar acerca de las reformas y la coordinación del trabajo con los docentes. Sin embargo, para la función directiva

se necesitan competencias distintas que para la función docente. Los directivos requieren ser formados para dar respuesta a todas las demandas que tiene en lo pedagógico, administrativo, de organización además las de índole política y sindical.

El poder que ostenta el directivo lo obtiene en primera instancia de su nombramiento, otra manera de ejercer la autoridad es el conocimiento que le puede brindar la formación profesional específica para directores así como el que obtiene a través de la experiencia. Pensando en que el Director tuviera las competencias necesarias, no le sería posible ejercer el poder en su totalidad, está sujeto al control político y administrativo que ejercen el sindicato y la parte oficial respectivamente, a lo anterior se suman las fuerzas opositoras que puede enfrentar en el grupo de docentes con los que labora.

Otro factor que influye en la falta de liderazgo académico, es que hasta antes de la creación del Servicio Profesional Docente, los directores no eran elegidos únicamente por sus conocimientos o habilidades para ser directores, otros eran los factores que influían en dicha selección. La Directora que forma parte del grupo de integrantes no realizó ningún examen de oposición para desempeñar ese cargo así como tampoco recibió ningún tipo de preparación para desempeñarlo. Su función directiva está sustentada con un documento que la respalda como Directora Comisionada, un respaldo más tiene que ver con sus más de veinte años de experiencia como docente así como las buenas relaciones laborales y personales que mantiene con el personal de la escuela. Dicha función también ha sido avalada y sostenida por el Supervisor Escolar.

La carga administrativa de la escuela ocupa la mayor parte del tiempo de su función directiva, quedando poco para los asuntos académicos, estos son tratados en el CTE en los términos de la guía mensual que se trabaja en ese espacio. La intervención de la Directora en los asuntos

académicos y pedagógicos con los docentes se reduce a la revisión de planeaciones didácticas semanales y observaciones de clase de manera aislada y sin seguimiento continuo, lo mismo por falta de tiempo como consecuencia de la carga administrativa, por la confianza que tiene en el trabajo de los docentes de su escuela o bien por la falta de formación específica que requiere quien desempeña la función directiva que le permita reconocer las actividades inherentes a una dirección.

Autoridad y el liderazgo no significan lo mismo, pero tampoco son términos mutuamente excluyentes, la Directora ejerce su autoridad de la mano de un liderazgo reconocido por los docentes, este se relaciona más con el compromiso que ella tiene con su trabajo, las relaciones personales, por los años en el servicio educativo, además de que los profesores le reconocen también un liderazgo pedagógico, sin embargo, la dirección de la escuela no realiza un trabajo sistemático en cuanto a la implementación del currículum, así como tampoco sostiene un diálogo constante con el docente a partir de la observación de clase y seguimiento a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. El liderazgo que ejerce la Directora requiere de otros elementos para llevar al colegiado a una reflexión profunda relacionada con el quehacer cotidiano de los docentes así como para marcar con claridad las directrices del centro de trabajo, falta un análisis profundo de los factores que provocan el rezago educativo relacionados con la organización escolar, las prácticas docentes, cultura escolar, aquellos factores imputables al centro de trabajo que influyen en los bajos resultados de PLANEA y en el hecho de que los estudiantes no logren un nivel esperado en las habilidades básicas, entre otros muchos asuntos. El CTE es el espacio en que se tocan los asuntos antes mencionados porque las guías del CTE así lo estipulan, el detalle está en que se realiza un trabajo en donde los “por qué” de lo que sucede no ocupa un lugar privilegiado, no obstante, para la Directora y los profesores es un espacio que les ha permitido el

crecimiento profesional además de tomar acuerdos con la participación de todos que se refleja en la mejora de la escuela en las dimensiones pedagógicas, organizacional y de infraestructura.

No desconozco los avances de la institución, el incremento de la matrícula es uno de ellos, el bajo ausentismo de docentes y alumnos es otro, uno más es la participación de la mayoría de las madres de familia en las actividades de la escuela (los padres de familia colaboran y participan poco en las actividades de la escuela), lo que cuestiono son los procesos reflexivos relacionados con el funcionamiento de la escuela así como las prácticas docentes que pueden ser consecuencia de un liderazgo que no se centra en los asuntos pedagógicos.

El trabajo que realizan los profesores en el CTE está encaminado a compartir sus experiencias para reflexionar sobre ellas y mejorarlas. De acuerdo con ellos, el ejercicio de mejora como resultado del trabajo al interior del Consejo genera un cambio en las prácticas docentes que puede ser pensado como el cambio de pautas de conducta que implica también cambio de significados, lo que con el tiempo puede configurar una nueva cultura entre los docentes. Para Julia (2001), mencionado en Ferreira y Mendes (2015):

La cultura escolar es como un conjunto de normas que definen conocimientos para enseñar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de comportamientos diferentes de acuerdo con las épocas y finalidades. (pág. 181)

Las relaciones que se entretienen en el Consejo no son estériles, “Esas relaciones que se tienen en la escuela construyen identidades, dejando marcas positivas y negativas, que pueden posibilitar superaciones de fracasos anteriores, mantenerlos o crear nuevos” (Ferreira y Mendes, 2015, pág. 182). En el caso de los docentes de este trabajo sus relaciones se han fortalecido en lo personal y en lo laboral pero aun con todos los cambios positivos que se puedan producir en el Consejo, no puedo dejar de reiterar que en términos generales el trabajo que se realiza en el CTE por un lado obedece a una guía más parecida a una receta que a una propuesta, por el otro lado

hay un director que de acuerdo con los lineamientos es quien debe dirigir los trabajos para decir el qué y el cómo de esa receta, lo anterior sin dejar de reconocer que es un espacio en donde los profesores encuentran la seguridad que les brinda el convivir y comunicarse con sus pares, donde no están solos y pueden expresarse como no lo pueden hacer en otros contextos.

3.1. El Consejo Técnico como referencia

Hablar del Consejo Técnico no es novedad para los docentes

En los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98 por los que se establece *la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias*, respectivamente, donde se caracteriza al consejo técnico consultivo como un órgano de apoyo al director y se le atribuyen tareas educativas, organizativas y administrativas, siendo estas últimas las de mayor peso. Situación que prevalece y que lo hace ver como un espacio para la toma de decisiones que poco tienen que ver con la vida académica de la escuela. (SEP, s/f, pág. 5)

De acuerdo a los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnico Escolares, es necesaria la restitución de los CTE ante “La necesidad de contar con un órgano colegiado y profesional revitalizado para hacer frente a los retos educativos desde la propia escuela se establece en la actual Reforma Educativa” (SEP, s/f, pág. 5), yo diría que también para hacer frente a la Reforma en sí.

El Consejo Técnico no nació con la Reforma Educativa promulgada por el Presidente de la República en febrero de 2013, la figura del Consejo Técnico ya existía y para efectos de este trabajo se tomará como punto de partida el Acuerdo 96 expedido en 1982 que menciona en su Artículo VI al Consejo Técnico Consultivo mencionado como Consejo Técnico Escolar en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica publicado en el Diario Oficial en mayo de 1992.

A pesar de que los profesores ya habían formado parte de algún Consejo Técnico, hay una tendencia notable relacionada con el hecho de que para ellos el actual CTE tiene una dinámica

distinta al CT que experimentaron con anterioridad a la Reforma Educativa de 2013. Los docentes toman como punto de referencia su experiencia vivida en el pasado Consejo Técnico y es a partir de ahí que han venido construyendo una nueva idea de lo que es el CTE.

Los informantes aseguran que hubo un cambio en el CTE que se manifiesta de distintas formas, son dos las más mencionadas que se relacionan con el cambio: por una parte la participación de todos los docentes en la toma de decisiones y por la otra el hecho de compartir experiencias.

Son los recuerdos de las experiencias vividas en los Consejos Técnicos anteriores los que sirven como patrón de comparación para emitir juicios sobre sus experiencias actuales y así construir un significado de cambio. Los Consejos antes y después de la Reforma Educativa 2013 no son iguales, se trabaja de distinta manera, hay un cambio; antes, las indicaciones las daba la autoridad, lo mismo el director, lo mismo el supervisor. Los maestros eran solamente informados, en las reuniones no se ponía sobre la mesa la problemática que el docente enfrentaba con los alumnos y no se compartían experiencias del hacer docente. Hoy en día el trabajo colegiado en las reuniones del CTE se da con la presencia y colaboración de todo el colectivo docente y no solamente con los representantes de cada grado.

3.1.1 El antes

Al pedirles a los informantes su opinión respecto del Consejo Técnico Escolar, respondieron con un comentario relacionado con su experiencia en las reuniones de Consejo Técnico anteriores a la Reforma, y contrastan su experiencia previa con la actual y es de ahí de donde se desprenden sus comentarios.

De los lineamientos de ambos espacios de trabajo se derivan diferentes formas de trabajo; de acuerdo a un profesor la forma de operar del Consejo a partir de la Reforma implementada en 2013, fue una “De las primeras acciones que se implementaron ya de manera específica en los colectivos escolares, en las zonas, en las escuelas, fue el denominado Consejo Técnico Escolar que es una figura que ya existía, ya existía pero que no operaba” (E01MPG211015P5). No lo hacía como lo hace en la actualidad; de acuerdo con un profesor, las reuniones se llevaban a cabo pero no se trabajaba en ellas de acuerdo a los lineamientos establecidos en ese entonces

Los Consejos Técnicos este dejaron de funcionar, ya no funcionaban como tal, únicamente como informaciones, que cómo vamos a celebrar el día de la mamá, estee todos los eventos y se olvidó mucho el estee las problemáticas de la escuela hasta que ahora nuevamente se vuelve a retomar como un espacio dentro del horario escolar. (E06MPG201115P15)

Los asuntos pedagógicos, de acuerdo a los profesores, no eran el eje central de las reuniones, la participación del resto del personal estaba limitada en la práctica tal como lo explica el profesor, “Nada más se decía formas parte del Consejo Técnico pero pues el director es el que seguía manipulando, haciendo todo y los maestros pues, nada más se decía vamos a hacer esto pero el encargado era el director” (E03MPG101115P3). Fierro (1994) señala que hay varias expresiones del Consejo Técnico, una de ellas considera al Consejo “Como un asunto administrativo...una reunión del director para tratar los asuntos de distinto tipo que tienen pendientes: organizar eventos, dar información, llenar estadística, etc” (pág. 15).

En relación a lo ya mencionado, el CTE previo a la Reforma 2013 se relacionaba con un Consejo que no se caracterizaba por el trabajo colaborativo, no se daba preferencia al trabajo pedagógico, no se contaba con un espacio temporal en el calendario oficial de clase para cada ciclo escolar y donde se podía invertir el tiempo destinado al CTE para organizar todo tipo de asuntos menos los relacionados con el aula. Como aclara Fierro (1994) en su texto, “En la práctica, el CT rara vez funciona como el órgano de consulta que los maestros esperan tener en

sus escuelas” (pág. 18), al parecer por la experiencia narrada por los informantes, el colectivo docente no era tomado en cuenta en su totalidad para la toma de decisiones.

3.1.2 El después

La forma de trabajar en el Consejo Técnico para los docentes sufrió un cambio, hubo una transformación, el nuevo trabajo que se realiza en el CTE les permite desempeñarse al interior del mismo de una manera distinta a partir de los lineamientos vigentes, se conforman como un grupo que trabaja en conjunto, con la participación de todos, a esta nueva forma de trabajar le atribuyen cambios positivos tanto en sus prácticas docentes como en la imagen de la escuela, la nueva forma de trabajo se ha reflejado también en el espacio físico y en la imagen hacia la comunidad.

Para los docentes, la nueva forma de trabajo ha tenido como resultado la proyección de una imagen positiva de la escuela, en el resto de las instituciones de la zona escolar, para la Directora

El hecho de que ya se hable allá en la cabecera del buen trabajo de las comunidades creo que es gracias al trabajo de esos Consejos Técnicos, hay trabajo, hay trabajo y bueno y yo les digo podemos ya competir con las escuelas grandes. Ese es el sabor más dulce, no? Que ya no nos ven como las escuelas del rancho, desgraciadamente así era antes y ahora ya no, lo mismo que se trabaja allá se está trabajando aquí. (E03MPG101115P20)

La participación de todos en el trabajo del Consejo, es un factor indispensable para obtener los logros buscados tanto por la norma como por los profesores, hay una permanente demanda de la directora con respecto a que todos los docentes de la escuela deben opinar para la toma de decisiones, las actividades que se realizan en la escuela actualmente son el resultado de una comunicación horizontal, aunque eso no significa que se deja de reconocer la autoridad de la directora. La forma de trabajar con la participación de todos en las sesiones mensuales del Consejo y mantener esa dinámica en la toma diaria de decisiones en la escuela, es un esquema

nuevo para los profesores, ello ha representado un cambio en las formas de hacer y en algunos aspectos también de pensar. Asumir los cambios no es tarea fácil pues implica modificar pautas, salir de lo conocido y de las formas rutinarias de hacer las cosas y que además le brindan seguridad al sujeto, es por ello que la toma de decisiones de manera grupal en relación a la operación de la escuela es uno de los cambios más sentidos, de acuerdo con la Directora

A los maestros pues sí les ha costado trabajo pero lo han aceptado y han aceptado pues que es necesario el trabajo de los consejos ¿sí?, que debe de haber la participación de todos, que cualquier opinión es esta importante en el trabajo de la escuela, ya no es lo que el director diga o lo que el director va a hacer, ahora somos un equipo de trabajo todos juntos. (E03MPG101115P3)

En el mismo sentido un profesor asegura:

Aquí el trabajo es de todos en el CT, debemos compartir las cosas que hicimos, lo bueno, las actividades, yo creo que nos vamos a sentir bien compartiendo, pos para eso es el CT para compartir todo lo que hicimos, tanto bueno como malo o los problemas que hay. (E05MPG181115P11)

La forma en que se lleva a cabo el trabajo colaborativo en el CTE a partir de la Reforma Educativa 2013 deja en el docente una idea de crecimiento, compromiso y satisfacción relacionada con la mejora de las prácticas docentes, de ser tomados en cuenta, de responsabilidad compartida, reconocimiento social y trabajo colaborativo.

Es posible establecer la conexión en relación al significado de cambio con las experiencias vividas por el docente en el Consejo anterior a la Reforma y el Consejo actual, refiriéndose a las pautas de organización, contenido, tiempo y formas de relacionarse al interior del grupo colegiado. Las prácticas en ambos Consejos se pueden apreciar como divergentes, mientras una experiencia se manifiesta impositiva y limitada, la otra se manifiesta como liberadora y constructiva. La dimensión temporal marca un antes y un después que no ha sido un simple traslado de un punto a otro en el tiempo. La distancia recorrida en ese espacio ha dejado huella, una huella que hoy día le permite al docente percibir un cambio en la dinámica que se da en el

CTE y que para la mayoría de los informantes ha sido un cambio para bien, uno que les permite reconstruir sus prácticas docentes, sentido de pertenencia a un grupo colegiado, fortalecer el trabajo en equipo y como consecuencia mejorar la escuela tanto el espacio físico como la imagen que proyecta hacia la comunidad.

Es importante recordar que para el docente el punto de referencia para valorar la nueva modalidad del CTE es la experiencia vivida en el CTC, si la experiencia de los docentes en el trabajo del CTC hubiera sido distinta, muy posiblemente la valoración de los profesores del trabajo que se realiza en CTE actual también sería distinta. Otro detalle a tener en cuenta, es que los docentes no trabajan de la forma que lo hacen actualmente por iniciativa propia, sino que es el resultado de los lineamientos emitidos a partir de la Reforma Educativa 2013. La nueva forma de trabajar en colegiado responde entre otras cosas al trabajo entre pares como una manera de apoyar el desarrollo profesional.

3.2. El trabajo entre pares

En los "Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica" se menciona:

En la escuela también aprenden los maestros y los directores, aprenden al tener la posibilidad de observar y conversar sobre su quehacer para tomar decisiones conjuntas, al investigar y al asesorarse. Por ello, el cte es un espacio privilegiado para promover el aprendizaje entre pares. Este aprendizaje profesional da lugar a la creación y recreación de conocimiento que enriquece las posibilidades de hacer bien la tarea educativa y de lograr los fines establecidos. (SEP, s/f, pág. 12)

De acuerdo con lo anterior, el trabajo entre pares es un aspecto clave en el Consejo Técnico Escolar, es el detonador del trabajo colaborativo, asunto medular para alcanzar los principios y fines de la educación, así como los propósitos del CTE.

Los “Lineamientos” y la percepción de los profesores en relación al trabajo que se realiza en las sesiones mensuales del CTE parecen estar en la misma sintonía, el profesor opina: “Me ha gustado por el compartir experiencias con los maestros, el compartir el trabajo, porque cuánto aprende uno de los compañeros, y verdaderamente el trabajo aquí con los maestros ha sido de mucha aportación” (E03MPG101115P14-15). En relación al compartir experiencias entre pares

Nacarato y Lopes señalan algunas razones resultantes del gusto de los maestros al oír experiencias de los compañeros de profesión...«las narrativas son potencializadoras de procesos reflexivos»; presentan semejanza con otras historias, «lo que hace con que la historia de un maestro también pueda ser la de otro»; y posibilitan la «reflexión y la metacognición» generada por el «proceso de organización de la experiencia que va a ser narrada». (Ferreira y Mendes, 2015, pág. 186)

La experiencia del otro con respecto a las prácticas al interior del aula es una referencia que se contrasta con las experiencias propias

Ese intercambio que se da, ¿no?, de maestros que podemos conocer varios puntos de vista y sus experiencias lo que les ha funcionado, entonces pues sí, uno termina aplicando lo que a uno le sirve y pues a mí sí me han favorecido varias cosas porque las estoy aplicando y sí me funcionan. (E08MPG040216P11)

El trabajo entre pares genera la posibilidad de romper con el monopolio que cada docente mantiene al interior de su aula (esfera privada), al permitirles manifestar sus problemáticas al grupo de compañeros esperando que entre todos le brinden una posible solución a sus problemas (esfera pública). La interacción entre pares enriquece la experiencia docente y compensa hasta cierto punto algunas carencias en sus prácticas docentes. Los docentes piensan que para que el trabajo entre pares cumpla con su cometido, todos deben participar y asumir sus responsabilidades, es decir, depende de la voluntad y la actitud de cada uno de los profesores que forman parte del CTE de la escuela, la directora opina:

Yo creo que eso es lo más importante, también que hemos este aprendido a compartir las estrategias, las experiencias, a escuchar las experiencias qué me funciona a mí, qué no te funciona a ti y que no sé si usted se ha dado cuenta ahorita ya con los maestros como que ya hay más apertura a platicar lo que hacen en sus salones, maestra, porque a veces qué tan difícil el querer compartir. (E03MPG101115P6)

En palabras de Schmelkes se clarifica el trabajo entre pares en el sentido que los docentes lo piensan:

No basta con participar, hay que hacerlo en equipo...El trabajo en equipo hace que una persona compense con su fuerza la debilidad de otra y que todos agucen su ingenio para resolver las cuestiones que son de todos...En una escuela, quizás más que en ningún otro tipo de organización, los resultados dependen de las personas y de las interrelaciones entre las personas...Director y maestros tienen que compartir el propósito de mejorar la calidad, comprender que se requiere un cambio de actitudes, y estar dispuestos a modificar sus actitudes y a ser consecuentes con esta decisión de cambio. En un proceso de mejoramiento de la calidad, se transforma la cultura de la organización...Esto es así porque todo proceso de mejoramiento en equipo es un proceso de aprendizaje que va enriqueciendo a las personas que participan, a la vez que ellas enriquecen el proceso colectivo.

Cuando se les da a las personas la oportunidad de mejorar su trabajo, se liberan energías creativas que transforman la organización. (Schmelkes S. , 1994, pág. 36)

En el caso de la escuela en cuestión, es el trabajo entre pares que se lleva a cabo en el CTE el que sostiene a la institución, la misma dinámica de trabajo en equipo que se tiene en el Consejo es llevada al trabajo diario en la escuela pero sobre todo hay un gran empuje por parte de la Directora para que lo que se pone en papel en el CTE pueda llegar al aula, de acuerdo con sus palabras:

El Consejo Técnico me ha impactado con las actitudes de mis compañeros, me ha impactado porque pues ahora pues ya es un compartir, el compartir las situaciones de la escuela como docente, este, el que...el que los maestros ya se aten más al trabajo, el que ya no piensan para hablar, a veces te dicen...empiezan a platicar, a decir vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, y ya no, no tienen ese miedo a pos qué van a decir de mi trabajo, no?, este como directivo me ha impactado por el trabajo que se ha hecho en la escuela, se nota, maestra, se nota y yo creo que es algo de que los Consejos están funcionando...se ven los resultados, tanto en lo pedagógico, en la infraestructura, que sí verdaderamente el Consejo Técnico está funcionando porque si no funcionara siguiera la escuela como estaba o peor, ¿si?...es la opinión...de todos los que participamos dentro del Consejo. (E03MPG101115P15)

Para los miembros de la escuela, el cambio que viven es la realidad que los sujetos construyen y debe ser sostenida por todos, es una realidad que les permite hacer frente a las nuevas circunstancias. Con lo anterior no quiero decir que la realidad que los sujetos construyen es una mera ilusión, en efecto, sí hay un cambio para bien a partir del trabajo en el CTE pero no es tan profundo como los docentes lo creen, es un cambio más bien superficial por varias circunstancias; una entre muchas es porque los cambios profundos llevan más tiempo del que los docentes llevan trabajando en la nueva modalidad de CTE, otra es porque la cultura es muy difícil de cambiar y más cuando los cambios son impuestos y se sostienen en un imaginario construido a partir de la ruptura del sujeto con su continente, una más es porque “Los saberes individuales y colectivos tienen límites. Si faltan elementos sobre lo que se habla, de nada sirve ponerse de acuerdo, porque se estarán tomando decisiones equivocadas” (Fierro y Rojo, Susana, 1994, pág. 49).

Los docentes tienen que reconstruirse y crear un refugio para poder seguir adelante en la forma de vida que han tenido hasta ahora porque de lo contrario se pone en juego la vida misma, la fuerte identidad docente difícilmente les permitirá retirarse del Sistema Educativo para buscar otra forma de ganarse la vida, los informantes son profesores se han hecho a sí mismos para ser docentes y no otra cosa, no pueden quedarse sin su identidad, no pueden quedarse sin ser sí mismos. El CTE es lo bueno de la Reforma, es la zona que les da confianza y en la que sienten

crecer en lo profesional, es donde se tienen el uno al otro, utilizando como referencia las palabras de Vite (2004), lo que viven en el Consejo “Tienen su origen en el imaginario social, que es entendido por Baczko (1984) como «Una fuerza reguladora de la vida colectiva» porque permite a los sujetos mantener sueños, esperanzas, etc., con lo que hacen frente al presente pero sobre todo con lo que pueden enfrentar el futuro” (pág. 240).

Lo que la Directora y los profesores ven como bueno de la reforma no es resultado de la misma como tal, es resultado del trabajo realizado en el Consejo que representa un gran avance para los profesores y debe reconocerse como tal y a reconocer que los esfuerzos de la Directora y del personal docente de la escuela me permiten decir y aceptar que “Es por ello que un CT funcionando se nota cuando enriquece el trabajo del aula y la vida de la escuela. Cuando lo que se acuerda se retoma en el trabajo diario” (Fierro y Rojo, Susana, 1994, pág. 49). Los informantes consideran que el trabajo en el CTE les ha servido para aprender de sus pares estrategias de enseñanza para mejorar su trabajo con los estudiantes, elaboran entre todos una Ruta de Mejora para orientar sus esfuerzos hacia las áreas de oportunidad, toman acuerdos para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima, las actividades que se realizan se reflejan en la escuela y el espacio como tal fortalece los vínculos grupales.

3.2.1 El compartir

El CTE es un espacio plural y polémico que no se escapa a la complejidad del campo educativo, pero como lo menciona Fierro (1994), el trabajo en equipo es fundamental para que exista el Consejo Técnico. La complejidad que implica el trabajar en equipo tiene que ver en parte con la cooperación y voluntad de todos los miembros de poner su granito de arena, un trabajo en equipo requiere un trabajo colaborativo, si no hay voluntad de participar entonces se dificulta el cambio y lo manifiesta el Supervisor: “Las cosas difícilmente cambian si no hay

voluntad de todos” (E01MPG211015P11), en el caso de los informantes se ha puesto de manifiesto que han tenido disposición para formar un equipo de trabajo, mismo que se ha ido fortaleciendo con las sesiones de CTE, los vínculos que ahí se entretejen permiten a los profesores mantener entre sí relaciones positivas, de apoyo y colaboración, las diferencias en las opiniones no han sido motivo de discusiones o desacuerdos que pudieran afectar la vida laboral. Todas las opiniones son escuchadas y entre todos toman los acuerdos que consideran pertinentes.

El compartir las experiencias cotidianas es para los profesores un asunto de gran valor, porque les permite enriquecer el propio quehacer práctico con las experiencias exitosas de los pares, la práctica, más que la teoría, es del interés docente porque es precisamente el saber práctico el que le permite reaccionar frente a la inmediatez de los hechos que se presentan diariamente en el aula, a los profesores les interesa mucho que se les responda a los ¿cómo? en primer término, los ¿por qué? y ¿para qué?” regularmente pasan a un segundo plano. Lo anterior, es una experiencia cotidiana para la ATP quien con mucha frecuencia debe responder a los ¿cómo? de los profesores y asegura: “Lo que ellos quieren ahorita son recetas de cocina” (E06MPG201115P2), es decir, los docentes desean que se les diga cómo resolver problemas específicos, desean una respuesta para cada situación que se les presenta y que por alguna razón no tienen los elementos para resolverla, pero no consultan al conocimiento teórico que les puede brindar una perspectiva distinta

El recurrir a la teoría es el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la búsqueda de una legitimación y trasmutación de un modelo, siempre que el practicante lo utilice para tomar distancia en relación con sus propias representaciones y su teoría espontánea. (Ferry, 1990, pág. 85)

Recurrir al sustento teórico implica cuestionarse a sí mismo sobre la certeza de lo que se dice y de lo que se hace, el estudio de la teoría se plantea para los profesores en términos de acreditar un examen más que para la mejora del quehacer cotidiano. Los docentes toman múltiples

decisiones durante la jornada laboral para resolver problemas cotidianos que se viven en el salón de clase, muchas de ellas son basadas en el conocimiento práctico más que en el teórico, para Gimeno Sacristán mencionado en Vite (1996):

Es evidente que los maestros necesitan esquemas prácticos de actuación para abordar situaciones concretas reales sin que por ello se consideren recetas terminadas (pág. 120)

Las experiencias que se comparten en el CTE dan respuesta a los ¿cómo? que los profesores desean resolver, sin embargo, la circulación de las experiencias docentes es solamente intercambio de información, es necesario adquirir nuevos conocimientos y transformar prácticas, para lo anterior, es necesario realizar ejercicios reflexivos puesto que el limitarse a compartir experiencias es verdaderamente insuficiente desde mi punto de vista, más no desde el punto de vista de los docentes; lo anterior no niega la importancia de compartirlas en el CTE.

Compartir para los docentes no es solamente te digo qué hago y me dices qué haces, tiene otras connotaciones. El compartir, entre otras cosas, es el yo aprendo de ti y tú aprendes de mí. A partir de compartir con sus pares, los docentes consideran que pueden mejorar sus prácticas en el aula, uno de ellos menciona:

Recibo estrategias, recibo a la mejor consejos de cómo poder trabajar alguna actividad y pues más que nada nos ha servido para, para ir, para la planeación, para la planeación, porque como ahí los maestros comentamos se supone que ahí es para comentar pues los maestros luego dicen yo hice esta actividad, yo hice esta otra y a la mejor no le digo pásamela pero ya observando ya digo la voy a aplicar en mi grupo, si le funcionó a él me va a funcionar a mí entonces sí yo creo que sí nos cambia o nos ayuda para nuestra práctica, aparte de que pos tenemos que, nosotros también llevamos alguna actividad que nos funcionó y a la mejor a ellos les puede funcionar. (E05MPG181115P9)

No solamente se comparten experiencias relacionadas con el trabajo en el aula, también se comparte la responsabilidad que implica un trabajo en equipo del cual se forma parte. Los profesores frente a grupo comparten la responsabilidad de la toma de decisiones con el directivo,

tanto en lo pedagógico como en lo administrativo: “Todos formamos parte del Consejo Técnico, una responsabilidad de que si yo no hago bien las cosas, a la mejor puedo ser una de las causantes de que no se trabaje el Consejo Técnico como debe de ser” (E03MPG101115P13).

La riqueza del CT también viene de que el trabajo colegiado se nutre no solamente de la escuela Abraham González sino de todas las escuelas multigrado de la zona que en su conjunto trabajan un solo Consejo Técnico Escolar de escuelas multigrado. La cantidad de docentes que participan en el CTE es importante para los informantes debido a que pertenecen a escuelas multigrado y que consideran que la aportación de tres o cuatro profesores no tiene la riqueza de un mayor número de ellos. Entre más docentes, más aportaciones y por lo tanto más aprendizaje

No es lo mismo una escuela con veintitantos maestros, una escuela que tiene, la más chica creo que son quince maestros, se nutren de, de este, de experiencias, de, de compartir lo que me sirve y lo que no me sirvió, sobre todo ahorita que se maneja lo de las estrategias globales, yo digo que sí se da el trabajo, sí se puede dar el trabajo pero en más pocos, se nutriría menos. (E03MPG101115P18)

El docente necesita ser escuchado y reconocido, el trabajo entre pares en el CTE les brinda esa posibilidad, otra ventaja del trabajo entre pares es que el maestro ya no resuelve su problemática en el aula en solitario con los únicos elementos que le ha dado su propia experiencia, las experiencias compartidas brindan propuestas valiosas para enfrentar el día a día con sus alumnos además de que le permite modificar sus prácticas docentes. La riqueza del trabajo entre pares no es nada más el trabajo académico, también es el sentido de pertenencia a un colectivo. El trabajo entre pares se refleja en el CTE como la posibilidad de convertirlo en un espacio de construcción, el hecho de “Que ser parte del Consejo Técnico y que como persona soy importante y que yo siento que funciono dentro de ese Consejo Técnico, que soy parte de ese Consejo” (E08MPG040216P12).

No se puede dejar de reconocer que no hay una varita mágica para que el CTE rinda frutos, depende del criterio y de la voluntad de cada uno de los integrantes. Aunque como ya se ha puesto de manifiesto en este escrito, los docentes de la escuela Abraham González han logrado formar un equipo de trabajo con gran solidez.

Entre los posibles reversos de la moneda del CTE, se encuentra el hecho de que hay una semejanza notable entre la forma en que se trabaja al interior del aula con el docente y los niños. El CTE no es una reunión cualquiera, de acuerdo a la información recopilada en el trabajo de campo, tiene la peculiaridad de asemejarse al diario acontecer de un salón de clase, “Nos convertimos nuevamente en alumnos y actuamos como alumnos” (E01MPG211015P15).

La analogía empleada entre el aula con los alumnos y el docente al frente con lo que se vive en el CTE, es útil para distinguir una figura sin la cual no se puede dar el proceso enseñanza-aprendizaje. Es el profesor en el caso de las clases con los niños y es generalmente el director de la escuela el que dirige al grupo, si se habla del CTE y su papel como guía no es inocuo, asunto que será tratado más adelante.

El resultado del trabajo entre pares en las sesiones mensuales del CTE en la escuela Abraham González, se refleja y tal vez se resume en el siguiente comentario:

Me deja un sabor dulce porque pues veo la escuela, no mi escuela, la escuela de todos cambiada, transformada, los niños pues este, ya no hay mala conducta, ya hay respeto hacia el trabajo, los maestros son participativos, son colaborativos, y no nada más en el aspecto pedagógico, también en lo humano, como que ese rasgo de la convivencia se ha dado mucho de forma muy positiva. (E03MPG101115P20)

De acuerdo con Vite (1996):

El llevar a lo público algunas de las expresiones de lo privado permite en ciertos momentos ver las cosas de distinta forma, esto resulta positivo en tanto se puede con mayor claridad reconocer las faltas o los aciertos existentes en las propias prácticas realizadas. Así en las reuniones de Consejo, los profesores pueden identificarse con algunos de los relatos que los otros compañeros se atreven a mencionar, aunque ello sean errores cometidos, lo cual posibilita pensar en otras estrategias tentativas de acción futura. Lo mismo sucede cuando las experiencias tienen un resultado exitoso sólo que estas son más comunes de escuchar”. (pág.112)

Desde el punto de vista de los docentes, el compartir experiencias es la parte medular del Consejo, desde su consciente es aquí donde los profesores se sienten acompañados por el otro, es donde se identifican entre sí porque comparten problemáticas semejantes, en estos encuentros se fortalecen los lazos fraternos que mantienen unido al personal de la escuela y por consiguiente el trabajo colaborativo. Es en el compartir en el CTE donde los profesores se sienten parte de un grupo, es donde la convivencia con el otro genera el medio propicio para la creación de significados cuyo entramado se convierte en el continente que los puede mantener a flote frente a tanto cambio.

3.2.2 La reflexión

La idea de reflexión se presenta con mucha recurrencia en las entrevistas de los docentes y es asociada a las experiencias que se comparten mediante el trabajo entre pares en el CTE. Según lo mencionado por los informantes, son mayormente detonadas por las actividades que marca la guía para las sesiones mensuales del CTE y se hacen extensivas a su trabajo en el salón de clase. Para los profesores la reflexión apoya a la mejora porque

Las reflexiones van hacia eso de qué he hecho...vemos qué podemos hacer para para mejorar lo que nos ha salido mal, entonces pues sí hay mucha reflexión, incluso hacemos el comparativo con las otras escuelas, ahí nos damos cuenta de qué tanto hemos avanzado. (E08MPG040216P20-21)

Los docentes asocian la reflexión con las actividades de la guía y con el conocer qué estrategias ha utilizado el compañero así como pensar en cómo ajustarlas a las necesidades del grupo que se atiende así como en la cantidad de experiencias compartidas. Según Dewey (1998):

La reflexión, por tanto, implica que se cree en algo (o no se cree en algo), no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante; esto es, de fundamento de la creencia. (pág. 11)

También asegura que el proceso reflexivo es “El examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (pág. 10).

Es muy posible que el sentido del término reflexión para los docentes no sea el mismo de Dewey, no en función de una verdadera movilización de conocimientos y habilidades para dar profundidad al análisis. De acuerdo con los profesores, una parte enriquecedora del CTE es el número de compañeros aportando experiencias relacionadas con su actividad pedagógica porque para ellos existe una relación entre cantidad de profesores y cantidad de experiencias compartidas que se traducen en aprendizaje, entre más compañeros compartan sus experiencias más se aprende y reflexiona porque se comparan unas experiencias con otras. Compilar la información que solicita la guía del CTE y contrastarla con la de otras escuelas también les significa hacer una reflexión cuando es muy posible que la actividad que se lleva a cabo es la de compartir experiencias. Desde el punto de vista de Torres (2009), la experiencia es un conocimiento regularmente no reflexionado por lo que se le puede considerar como tácito, el conocimiento práctico visto como un saber debe ser reflexionado y la experiencia práctica debe ser reconstruida con tacto, la falta de juicio puede llevar al sujeto a la estupidez, de ahí la

importancia de realizar una reflexión personal de manera sistemática y analítica de la experiencia y no colocarla como sabiduría Divina, además

La información separada de la acción reflexiva es algo muerto, una carga que aplasta al espíritu. Como aquella simula el conocimiento y con ello desarrolla el veneno de la vanidad, constituye el obstáculo más poderoso para continuar desarrollando la gracia de la inteligencia. (Dewey, 1916, pág. 135)

Es posible pensar que el nivel de reflexión o bien el nivel de análisis del colegiado, se desarrolla en relación directa al integrante que tiene los mayores elementos para ello. Si se pretende un nivel de análisis mayor, será necesario invitar a un sujeto externo al CTE que tenga los referentes necesarios para que pueda romper el círculo que se puede tornar vicioso, porque en términos de Fierro (1994), “Los saberes individuales y colectivos tienen límites. Si faltan elementos sobre lo que se habla, de nada sirve ponerse de acuerdo, porque se estarán tomando decisiones equivocadas” (pág. 49). Las decisiones en el colegiado se toman, bien porque la mayoría está de acuerdo o porque la guía del Consejo dice que determinadas actividades se realicen de “x” o “y” manera y no porque sean las acciones correctas por el hecho de estar debidamente sustentadas, revisadas, documentadas, analizadas, lo que no significa que la búsqueda de información por sí misma sea desestructurante de formas ya sedimentadas y solidificadas para que puedan ser repensadas y modificadas, no hay un ejercicio de la acción reflexiva hacia los propios haceres y mucho menos el poner en duda las propias certezas, adquirir conocimientos no necesariamente significa cuestionar los anteriores, coincido con Enriquez (2002), en que “Un buen formador es alguien que puede interrogarse sobre sí mismo, tiene posibilidad de dudar de lo que dice y además puede interrogarse sobre la noción misma de certeza” (pág.134), de otra manera se entorpece el crecimiento

Es necesario explicitar y analizar de una manera crítica el saber pedagógico que cada docente ha ido interiorizando a la luz de las metas que se propone alcanzar en su trabajo. Sin embargo, no se trata sólo de comentar lo que sabe, sino de analizarlo críticamente. (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2008, pág. 40)

El trabajo entre pares es una oportunidad de crecimiento para los docentes, pero no se trata de cualquier trabajo colaborativo, mientras no haya acción reflexiva, el intercambio de experiencias solamente se convierte en hacer lo mismo que el otro hace pero con algunos cambios de forma, los profesores no voltean la mirada hacia sí para realizar un análisis profundo, no parecen sentir esa necesidad o tal vez ni siquiera son conscientes de ello, consideran que con los razonamientos realizados en las actividades que se proponen en el CTE hay suficiente aprendizaje que impacta su práctica docente. Para Marcelo (2008), uno de los aspectos que destacan los investigadores

Es la importancia del trabajo colaborativo entre los profesores...las posibilidades de mejorar la enseñanza y el aprendizaje se incrementan cuando los profesores llegan a cuestionar de forma colectiva rutinas de enseñanza no eficaz, examinar nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, encuentran formas de responder a las diferencias y los conflictos, y se implican activamente en su desarrollo profesional. (pág.25)

Lo anterior, aunado a que “Cuando un profesor logra cuestionar su acción lo hace porque da cabida a otras percepciones y reflexiones. Lograr realizar cambios que convocan el acompañamiento de otros profesores y personas interesadas en la mejora educativa” (Anzaldúa Arce, 2012, pág. 236).

En términos generales, el Consejo Técnico Escolar es un espacio que puede ser de construcción y que puede dar resultados académicos solamente con la colaboración de todos los integrantes de equipo de trabajo. El trabajo entre pares promueve la apertura de la puerta de aula al compartir las experiencias vividas por el docente en su diario acontecer al interior de la misma, lo anterior, de acuerdo con los informantes, enriquece el conocimiento de los participantes y promueve el cambio de prácticas docentes. El CTE como espacio de apoyo mutuo y trabajo entre pares, tiene para los profesores un cargado sentido de la idea de compartir su

quehacer docente, también necesita de un responsable que dirija la sesión mensual del Consejo, que posea las características de un líder académico. El trabajo entre pares le permite al docente sentirse parte de un grupo colegiado en el que su voz será escuchada y respetada, tal vez hasta tomada en cuenta. Los informantes consideran que entre más docentes formen parte del CTE y aporten sus comentarios es más productivo para el grupo, por tanto, las experiencias compartidas por el compañero pueden ser el punto de partida para pensar sus propias prácticas. A partir de las acciones que se realizan en el CTE se pueden generar posibles soluciones a las problemáticas escolares a través de la acción reflexiva; Dewey, citado en Zeichner (1993), definía a la acción reflexiva como:

La acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. (pág. 3)

Aunque en términos de los autores, los profesores no realizan un ejercicio de reflexión en las sesiones de CTE, no significa que el aprendizaje para ellos sea nulo, lo que sí es muy posible es que las energías que los docentes destinan a su quehacer educativo estén dirigidas a otros aspectos que no son los prioritarios en sus aulas lo que ocasiona que se distraigan recursos en acciones que no se reflejen en el incremento de la calidad educativa sin que los docentes estén conscientes de ello, porque según Castoriadis (2006) traído a cuenta por Anzaldúa (2012):

Hace falta una “suerte de voluntad y de bravura psíquica e intelectual” para cuestionarse, para tomar cierta distancia del sujeto respecto a su propia herencia y frente a lo que lo determina y decidir con qué se queda, cómo enfrentar su elección y decisión. Y pese a ello considerar que este examen, esta reflexión no es total, no se puede modificar todo lo que uno piensa o lo que uno hace de golpe, porque es una tarea constante de apertura y de cierre. (pág.229)

Lo anterior se relaciona con la formación, y no me refiero al proceso formativo que vive el docente en la escuela formadora de docentes, sobre todo en la normal básica donde la formación es insuficiente para la compleja tarea a la que el docente se enfrenta al egresar, me refiero a la formación como un trabajo sobre sí mismo y que dura toda la vida. No se puede negar que “La función de un docente también es compleja, por lo que es innegable que en ella repercute la formación y en cierta medida, del tipo de formación depende el hecho de poder realizar una práctica eficiente” (Cuevas Naranjo, 2016, pág. 81). Mientras no se de en el docente un proceso formativo y un análisis crítico sobre la propia práctica difícilmente habrá un cambio encaminado a la mejora de la calidad educativa.

El cambio en la práctica que los docentes mencionan proviene de un medio externo a ellos como lo es la Reforma, no nace como una necesidad personal pese a que así lo expresan, no la perciben como impuesta. “La reflexión crítica sobre la práctica conlleva, asimismo, un concepto de cambio” (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2008, pág. 26), solamente que en el grupo de docentes la reflexión crítica es suplantada por la creación de un imaginario de que la Reforma es buena en respuesta a una necesidad de encontrarle sentido a su nueva situación por un lado, y atender las demandas sociales por otro; por lo tanto, es complicado esperar que el docente sea capaz de tener un proceso reflexivo distinto a como ellos lo piensan (lo que no significa que sea malo pero no es un ejercicio al que se le pueda apostar para elevar la calidad de la educación, hecho que no le quita el mérito al esfuerzo que realizan), sino más bien orientado en el sentido de los autores. Lo que sí hay que tener en mente es que: “El aprendizaje, en una profesión hecha de relaciones entre

personas, no puede entenderse sólo como la adquisición de nuevos conocimientos. Más allá de técnicas y conocimientos, aprender a ser maestro implica afectos, actitudes, imágenes, modelos y valores” (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2008, pág. 42). De acuerdo con los informantes, la reflexión se relaciona con la cantidad de profesores que participan en el CTE, es proporcional a la cantidad de participantes, a mayor número de participantes hay más reflexión, la riqueza de la misma no está en la profundidad del ejercicio sino en la interacción entre los docentes.

3.3. El que está al frente

El Consejo Técnico Escolar es un espacio de reflexión y de resolución de problemas, requiere de acuerdo a los lineamientos, que el director sea quien dirija el trabajo del grupo, decisión que seguramente no fue tomada al azar porque “El lugar que ocupa el director es una posición institucional que tiene componentes tanto simbólicos como materiales donde aparecen las relaciones con los otros, con lo que está afuera (Nicastro 1997) y por supuesto con quienes están dentro” (Vite, 2004, pág. 246). El director de una institución educativa es parte de la estructura de poder del Sistema Educativo y como tal es un brazo ejecutor, en este caso la figura de director es importante para llevar a cabo la Reforma, “Para los directores el trabajo con los maestros es cotidiano, pero con una reforma la relación director-docente se convierte en primordial, porque es la vía por la cual se instrumentan las políticas y programas educativos” (Díaz Barriga, 2016, págs. 82-83), para el Sistema Educativo es un asunto clave tener un representante en cada centro escolar que se asegure de ejecutar las indicaciones oficiales porque de acuerdo con Barrère, (2006) en Díaz Barriga (2006), “El trabajo sustantivo del director se concreta en resolver una serie de problemas de todo orden (pedagógico, financiero, logístico); además de responder a una serie de rutinas y tareas burocráticas definidas por sus superiores” (pág. 81).

El Sistema Educativo tiene a su favor que los informantes no cuestionan la autoridad de la figura directiva, al menos no en voz alta, lo que sí cuestionan es su participación como conductor de la sesión del Consejo, porque aseguran que uno de los factores importantes que influye en el éxito o fracaso del trabajo realizado en el CT, depende de quien esté al frente del grupo dirigiendo el trabajo en colegiado, lo anterior en el sentido de que el profesor que coordine el trabajo entre pares en el Consejo Técnico Escolar debe ser un docente con los elementos académicos necesarios para estar en posibilidad de dirigir el equipo de trabajo. Según Díaz Barriga (2016):

Si un directivo no está de acuerdo con la reforma no conoce sus propósitos y contenidos, es poco probable que con los docentes trabaje los nuevos enfoques, lineamientos y orientaciones. Así, una reforma depende en gran medida de la visión que tiene el directivo sobre ella. En función de estas visiones, orientará su trabajo, lo facilitará o lo dificultará. (Díaz Barriga, 2016, pág. 83)

El director tiene la tarea de instrumentar la Reforma, son ellos quienes impulsan u obstruyen su implementación, en el caso de la Directora de la escuela no hubo oposición, atendió las indicaciones que recibió de la autoridad sin inconvenientes, lo que la coloca como facilitadora del cambio además de que es reconocida por el grupo de profesores como autoridad y líder. Aunque la Directora no impone sus creencias, su postura se suma a la del resto del grupo, lo que apoya la construcción de un imaginario grupal aunado a que su liderazgo es factor importante para que los docentes se constituyan como un grupo pequeño favoreciendo el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares.

3.3.1 Liderazgo

La indicación dada en el documento de los lineamientos dice que el director es quien debe dirigir las sesiones de Consejo Técnico Escolar, dejando claro que el director representa a la

autoridad, pero autoridad y liderazgo académico no son sinónimos. Un informante opina: “Normativamente tendría que estar el supervisor escolar o el director de la escuela pero si carecemos de los elementos básicos para poder dirigir un colectivo y hacer que reflexionen sobre determinados hechos pues de nada sirve el espacio, ¿no?” (E01MPG211015P6), la dificultad no está en ejercer la autoridad que se desprende de la función, el asunto está en que el CTE puede ser un espacio de crecimiento cuyos resultados se reflejen en la calidad de la educación, y para los docentes lo es, el Consejo sí es un espacio de crecimiento, de mejora y de cambio siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones, aparte de considerar el número de docentes que participan y el compartir entre pares, está el liderazgo en diversos frentes, uno de ellos es el académico. Desde Díaz Barriga (2016):

La investigación educativa ha mostrado que el liderazgo académico del director juega un papel muy importante en lograr que los maestros de una escuela asuman la posibilidad de un trabajo colectivo que tienda a mejorar los resultados del conjunto escolar, aun en condiciones adversas. (pág.35)

Hay un claro reconocimiento de que el directivo no necesariamente tiene los elementos para ser un líder académico, aunque en la línea jerárquica esté mejor posicionado que el docente frente a grupo. Teóricamente el director de la escuela debería de ser un líder académico, pero para serlo, es fundamental tener una formación y una experiencia que garantice los elementos mínimos necesarios para tal fin, en relación al liderazgo un profesor asegura que “La formación del maestro es lo que marca la diferencia en muchos aspectos, la formación y yo creo que la decisión, el hacer las cosas” (E06MPG201115P15-16).

La responsabilidad de estar al frente del CTE no la debería asumir cualquier docente porque no es una actividad inofensiva, tiene consecuencias exitosas o preocupantes en relación con el trabajo colegiado, según Zorrilla y Pérez (2006) citado por Díaz Barriga, cuando llega una

reforma educativa “Al director le corresponde trabajar el tejido fino que permita unir la dimensión pedagógica con la gestión escolar” (2006, pág. 82).

Los informantes consideran que son capaces de estar al frente del CTE siempre y cuando sean guiados por un líder, mantienen la idea de trabajo en equipo para lograr los objetivos propuestos, es decir, los docentes se sienten capaces cuando tienen a su lado un guía y un equipo que los respalde, debido a que el trabajo entre pares también fortalece la confianza de sus integrantes sumado a que el trabajo en equipo puede suplir algunas pequeñas carencias que pueda tener algún miembro del colegiado. El docente prefiere ser guiado por un líder académico, en el caso de los informantes perciben a la Directora como una líder en distintos ámbitos así como tampoco se pone en duda su autoridad, consideran que:

Está bien ¿no?, porque al final de cuentas él es mmmhh, la cabeza de la escuela y se supone que si es el Director es porque debe de, de guiarnos a los maestros, él es la cabecilla y es el que nos va a guiar, él es el que lleva la batuta en la escuela. (E05MPG181115P12)

Reconocen en su autoridad inmediata a un líder académico, pero hay que recordar que como forman parte de un colegiado que incluye a todas las escuelas multigrado, hay sesiones de CTE que son dirigidas por los directores de otras escuelas y es posible que no reconozcan en todos ellos a líderes académicos debido a que en los ejercicios con otros directores de acuerdo con la ATP: “Mi percepción es, depende de quién esté al frente, así definitivamente, hay Consejos Técnicos que definitivamente no están funcionando como tales, únicamente nos dedicamos a seguir una guía, no lo estamos estee...mmhh tomando como, un momento para reflexionar” (E06MPG201115P3), lo que significa que para los profesores un buen líder académico propicia, entre otras cosas, el “compartir” experiencias propias de la función entre los docentes participantes además de atender la guía mensual, de otra manera solamente se dedicarían a seguir y dar respuesta a las indicaciones de la guía como si fuera una receta.

Ser director no es solamente dirigir un colectivo, para la Directora existen otros significados:

Yo me siento como una, una parte fundamental de toda esa, de ese rompecabezas, no? Y si falta una parte no se va a poder formar y que yo tengo que ser la, pues este, pos si ni uno de los ejes fundamentales, sí irlos encaminando a ese trabajo por la función que desempeño como directivo. (E03MPG101115P13)

Para Vite (2004), “Los directores, en efecto, han hecho suya una “carga pesada” con un fuerte contenido simbólico que se ancla en la demanda histórica que cada proyecto de nación consideró conveniente perfilar” (pág. 85), en ese mismo sentido, para Zúñiga (1993), “La creencia del maestro acerca de su misión mesiánica desplaza a la función simbólica, pues en lugar del conocimiento se instala en el grupo escolar un imaginario compartido que somete a maestros y a alumnos a sus fantasmas inconscientes” (pág.28). La Directora como líder o como autoridad puede organizar el trabajo escolar de acuerdo a las demandas de la autoridad, no obstante, también asume las demandas establecidas por la sociedad. Como Directora comparte, mas no encabeza, un imaginario con los docentes de la escuela que se construye en el CTE.

Los buenos resultados que para los profesores se han generado a partir de la nueva forma de trabajo en el CTE, son en gran medida por la labor de la Directora para constituir un buen equipo de trabajo, ha logrado una sana convivencia y una actitud participativa de los docentes a partir de su llegada a la escuela, lo que le reditúa en la imagen y el prestigio que tiene como Directora, además de que se refleja en la satisfacción que le causa el sentir que cumple con su misión, ella asegura: “Hemos hecho un buen equipo de trabajo” (E03MPG101115P6).

De acuerdo con Vite (2004):

La formación del equipo como se ha mostrado, aunque no pasa siempre por el plano de la conciencia o del razonamiento, es uno de los aspectos importantes en que los directores apuntalan en buena medida su autoimagen, la creencia en el equipo sólido les permite considerar que son buenos para dirigir porque son capaces de organizar y sobre todo de posicionarse en un lugar preponderante para así labrar su prestigio a partir de acciones a corto y mediano plazo. (pág. 239)

La función directiva se desempeña todos los días, mismos que la mayoría de los directores trabajan para cumplir con las demandas que recaen en ellos, la Directora y los docentes se consideran a sí mismos agentes de cambio, la Directora asume que trabajando en equipo los resultados serán positivos para ellos, la escuela y sobre todo para los alumnos a quienes pretenden enseñarles lo necesario para que puedan defenderse fuera de la escuela. De acuerdo con Zúñiga (1993), “La gratificación narcisista provocada por figurarse como el responsable de los destinos de la grandeza o fracaso de los seres humanos es enorme” (pág. 23). La Directora considera que debe llegar bien preparada a cada sesión del CTE que es un espacio ideal para realizar un despliegue de conocimientos, habilidades y capacidades, por lo tanto, es en el Consejo donde puede alimentar sus deseos de ser reconocida como una buena directora. Éste es otro motivo importante para sentir que el CTE es un lugar provechoso para consolidar relaciones y seguir sostenido por un equipo de trabajo sólido donde se acompañan unos con otros.

La escuela a la que nos referimos tiene otra particularidad que también se refleja en las sesiones de Consejo y me refiero al hecho de que es dirigida por una mujer, el liderazgo del centro de trabajo recae en una maestra que no se limita solamente a ejercer su autoridad o a buscar un sentimiento de gratificación sino que se puede ver reflejada en la afirmación de Morgade (2010) en relación a que “Las mujeres deben manejarse...tendiendo a mostrar que el liderazgo, como práctica social, no es solamente una cuestión intelectual sino también ética y emocional: tiene que ver con la confianza y la pasión, cambiar corazones tanto como cambiar

mentes, ya que la racionalidad sin compasión es irracional” (pág.62), lo anterior se refleja en la expresión de la Directora quien afirma:

A mí me mueven mucho los niños, saber que van a llegar a la escuela y que tienen que llevarse algo nuevo, tienen que llevarse cosas útiles para la vida, eso me mueve también, ver sus caras cuando llegan, ahora que regresé de nuevo y que un chiquillo me dice: ¿ya llegastes?, no te había visto, no estabas verdad?, le digo no, dice: yo también ya regresé de nuevo, porque fue un niño que se fue de aquí de la escuela, yo también ya regresé, entonces llegamos juntos, y digo, que alguien te diga eso y que se fije que de veras no habías estado y que te extrañe, eso quiere decir que el pequeño se siente a gusto aquí en la escuela. (E03MPG101115P6)

Los buenos resultados que los docentes manifiestan como producto del trabajo en el CTE no son consecuencia de la nada, son el fruto del trabajo del grupo de docentes motivados por quien está al frente de la escuela y del Consejo, es muy posible que si la actuación de la Directora como líder en la escuela y el CTE fuera distinta, los efectos también serían otros por lo que entonces el Consejo cumpliría una función distinta a la del continente que sirve de refugio a los docentes para hacer frente a los desasosiegos provocados por la Reforma.

3.3.2 El Consejo Técnico Escolar como un espacio seguro

La seguridad en el CTE no se relaciona con protecciones o barreras físicas que impidan la entrada de algún elemento que perturbe a los integrantes. La seguridad se relaciona con los intercambios que ahí se realizan, el espacio físico no define la seguridad del Consejo, los docentes pueden realizar las sesiones mensuales en cualquier lugar y sin embargo sigue siendo un espacio seguro.

De acuerdo con la Directora de la escuela el Consejo Técnico

Es donde se da la oportunidad de compartir todos como, como escuela, es el espacio donde tenemos para poder compartir y pos resolver esas situaciones, tanto pedagógicas, de infraestructura, de problemas, de, de todo, si así lo vemos debe ser así, un espacio donde se comparta, no es un espacio para la convivencia porque yo así lo veo, es un espacio donde debemos de, de compartir las necesidades de nuestra escuela. (E03MPG101115P12)

Sus palabras son muestra de una constante referencia de que en las sesiones mensuales de CTE algo se comparte, para que lo anterior sea posible es necesario la existencia de al menos un “otro”, puesto que no se puede compartir si un individuo se encuentra únicamente consigo mismo, es decir, el Consejo no se puede trabajar a solas, es necesario que exista un colectivo que le de vida. La necesidad de la existencia de otros no es mencionado explícitamente por la Directora pero es un hecho de que necesita de ellos para estar en posibilidad de compartir; de compartir tiempo, espacio, ideas, dudas, preocupaciones, información, conocimientos, proyectos, alimentos, temores, etc; puede decirse que comparten su vida personal y profesional; es el único espacio donde la palabra circula, asunto que es de suma importancia porque caso contrario, según Remedi (2004), se instala la agresión y la violencia en detrimento del cuerpo.

Es necesario que los profesores expresen su malestar, en caso contrario, los asuntos que los dañan son guardados y al no ser procesados afectan al sujeto junto con su entorno, provocan malestar e infelicidad reflejándose en la salud puesto que las emociones se reflejan en el cuerpo. Si trasladamos las palabras de Remedi a la escuela, el cuerpo docente enferma y las tensiones crecen si lo que piensan y sienten no es compartido con los compañeros, e una manera de fortalecer lazos que los mantenga unidos en momentos en que se sienten inseguros por las circunstancias laborales que de una u otra manera afectan a todos.

Para los profesores, el Consejo es también un espacio de solución de problemas, unos se relacionan con la ruta de mejora y a la normalidad mínima, es decir, asuntos relacionados con la implantación de la Reforma Educativa, otros tienen que ver con sus angustias y miedos

provocados por la nueva norma. Por otra parte, el CTE no es un espacio para la improvisación y la informalidad, es decir, es un espacio estructurado y organizado donde “Todos somos importantes dentro de él...porque cada uno de nosotros pues tiene una función dentro de él” (E03MPG101115P13), eso por una parte, y por otra “No es lo mismo que a veces se reúna uno para, pos para ver este un festival o ver algo pero de forma general y aquí en el Consejo Técnico se abordan ya problemas, situaciones de la escuela” (E03MPG101115P20). Los profesores no van al Consejo pensando en cómo van a ocupar el tiempo de la sesión, la mayoría de las actividades ya están indicadas en la guía y cada uno cumple con un rol determinado que de alguna manera condiciona sus participaciones.

Los profesores al expresarse quieren comunicar algo, un algo que no es completamente representado por lo que significan las palabras porque “Lo que se comunica en el acontecimiento del habla no es la experiencia del hablante como ésta fue experimentada, sino su sentido. La experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso” (Ricoeur, 1995, págs. 9-10).

Siguiendo a Ricoeur, “El nombrar no agota el poder o la función del habla” (1995, pág. 15), hay algo que los profesores expresan que no es hablado, no es puesto en palabras, va más allá de ellas, hay algo que se transmite, algo que queda aunque las palabras ya se hayan ido y que se puede explicar como que “El sentido de una oración es, por decirlo así, “externo” a la oración a la que puede ser transferido” (Ricoeur, 1995, pág. 30).

Lo no dicho en las “palabras” expresadas por los profesores puede ser considerado como lo que Ricoeur llama “Excedente de sentido” que “Es el residuo de la interpretación literal...el sentido de un sentido” (1995, pág. 68), aunque suene contradictorio, escuchar las palabras no pronunciadas por los docentes es de suma importancia, porque entre otras razones, es posible que

sea la única oportunidad de dar voz a quienes no la tienen, no porque carezcan de ella sino porque sus voces son mudas a los oídos de “los de allá”. Lo no dicho es tan importante como lo que sí se ha dicho. Es precisamente en ese excedente de sentido donde encuentro que para los profesores existe la necesidad de los otros en el CTE, lo mismo con la solución de problemas relacionados con la implantación de la Reforma y la necesidad de estructura, orden y formalidad en las reuniones mensuales de Consejo para compartir lo que sienten y piensan con respecto a la implantación de la Reforma.

Si se toma en cuenta que para los profesores es importante que las sesiones de CTE sean un espacio formal, estructurado, ordenado en donde se puedan compartir problemáticas relacionadas con la normalidad mínima y la ruta de mejora porque “El objetivo es de que cumplamos, es de que ese Consejo que vayamos ese día a verter los conocimientos...el objetivo es lo que cuenta, que se, se vaya y se comparta las experiencias de la ruta de mejora” (E04MPG111115P20) e intentar buscarles solución, puedo pensar que el CTE es un espacio que les permite a los docentes sentirse acompañados por quienes viven problemáticas comunes, intercambiar experiencias y sentir la seguridad que les brinda el aprender de los pares, de sentir que no están solos, que hay otros sujetos cercanos que también enfrentan inseguridades similares y con quienes comparten sentimientos muy parecidos, como en un grupo de apoyo. Por otro lado, si cumplen con las indicaciones de la guía mensual del Consejo estarán haciendo bien su trabajo y eso también significa seguridad laboral si se entiende que cumplir con la guía es cumplir con la norma.

En el CT los docentes escuchan y son escuchados, puede ser un refugio donde no corren peligro por decir lo que piensan, donde pueden revelarse a su manera, estando en desacuerdo y externándolo en la esfera pública aunque muy posiblemente la huella de su desacuerdo se refleje

en la esfera privada, es decir en el aula como mediadores del currículum y como ejecutores de la Reforma, en términos de Vite (1996):

Así, existe una voz, un discurso en boga que sitúa a los profesores como sujetos que comprenden a sus alumnos, que los guían en el aprendizaje para la vida, que aspiran a formar sujetos reflexivos, participativos, cooperativos, etc., pero la forma de dar contenido a cada una de estas ideas nace en lo privado, en el “mensaje” que es el uso que cada profesor hace de su contexto, de modo que esas ideas se convierten en la forma común de expresión pero que cada profesor reinterpreta y construye según sus posibilidades. (pág. 93)

Las reuniones de CTE de escuelas multigrado en donde participan los informantes como uno de los cuatro centros de trabajo que se reúnen son muy parecidos entre sí, la variación más grande que se observa entre una sesión de Consejo y la otra, se debe al contenido de la guía que se trabaja en tal o cual mes. Los maestros llegan a la sesión, se saludan y “Se sientan en las butacas de los alumnos a esperar que el responsable de la sesión inicie el trabajo...Una sesión de CTE tiene mucha semejanza con una típica clase de una escuela de primaria del sistema público, hay un maestro responsable al frente y los alumnos están frente al pizarrón sentados en sus butacas esperando el desarrollo del tema y a la espera de que el profesor solicite su participación” (OBS02MPG301015P3). Los profesores no se sientan de cualquier manera, “Aunque se distribuyen en las butacas, no están mezclados, permanecen agrupados por escuela” (OBS02MPG301015P). Durante la sesión “La ATP de la zona permanece siempre al frente...tiene la libertad de interrumpir la sesión cuando lo considere pertinente e incluso puede tomar las riendas de la sesión sin que alguien proteste por ello” (OBS02MPG301015P).

En el CTE se establecen rutinas que pueden tener tan diversos significados personales como docentes comparten ese espacio. Las actividades repetitivas en este Consejo se dan de manera natural, no son movimientos acordados previamente, los docentes se agrupan por escuela, se sientan de frente al pizarrón y al director, comparten los alimentos al final de la sesión de manera normal, sin ser percibidas o estudiadas por los participantes. Las rutinas de acuerdo con Cruz

González (2007), reducen la incertidumbre acerca de lo que se va a hacer y guían las conductas de sus miembros dando estabilidad al trabajo. Las rutinas que organizan el trabajo favorecen que se realice el trabajo programado desde la guía mensual del CTE, abonando en alguna medida a la autonomía de gestión así como a los propósitos y fines de la educación, cumpliendo con esto una de las funciones del Consejo Técnico Escolar que es la que se establece desde la norma.

Aunque la Directora asegura que no es un espacio para la convivencia, al agotar el contenido de la guía y dar fin a la sesión, es cuando los profesores previamente organizados ofrecen alimentos a todos los participantes haciendo de ello una actividad no menos significativa porque

Compartir los momentos yo creo que se ha hecho en los consejos usted lo ha visto donde a la mejor terminando por ahí este hacemos un convivio, hacemos una manera de estar agradables porque es parte del trabajo cotidiano, ¿no?, el estar con los compañeros conviviendo después del trabajo, el estar compartiendo los alimentos con, con los compañeros y pues yo lo siento de alguna manera que todos están en la sintonía, yo los veo tranquilos, hasta los que llegan de nuevos se integran fácilmente, ¿sí?, por el mismo ambiente que hay, la camaradería se llama, ¿no? (E04MPG111115P12)

La comida que ofrecen no es cualquier aperitivo es muy parecido a una fiesta

Al terminar la sesión, el personal de la escuela en donde nos encontrábamos llevaron arroz, mole verde con piernas de pollo, tortillas y refrescos, nos invitaron a todos a comer. Cada vez que como en esa escuela es un verdadero placer, la comida siempre es deliciosa. (OBS03MPG061115P)

La comida, de acuerdo con Cruz, es un momento que

Tiene un valor notable por sí mismo...es apreciado y deseado por los asistentes para relajar tensiones surgidas de roces durante las discusiones...contribuyen al refuerzo del vínculo social entre los miembros de la escuela, motivando sentimientos positivos como la estima o la amistad. (2007, pág. 862)

La comida viene a ser como el festejo o la culminación de un acto de fe que llegó a buen fin, si lo comparamos con un acto religioso. La convivencia para los informantes es un elemento fundamental para mantener relaciones fuertes y es para la Directora un aspecto fundamental para mantener las riendas de la escuela porque como ya lo mencioné son más sólidas las relaciones

que se sostienen por los afectos que las obligadas por las circunstancias laborales, al fin y al cabo como servidores públicos somos intercambiables.

La comida es parte de una serie de actividades que se realizan de manera ordenada en cada sesión mensual que permite y favorece los lazos de amistad sin embargo no es la única, la Directora de la escuela asegura que los CTE “Son espacios para construir, para apoyarnos” (E03MPG101115P2), los Consejos vistos como un espacio de reunión también brindan por sí mismos la posibilidad de convivencia y de fortalecer lazos afectivos que sirven de sostén para el crecimiento en su actuar como docentes, como individuos y como grupo. Maisonneuve (2005) en Cruz González (2007) afirma:

Todo grupo que comparte un sentimiento de identidad colectiva siente la necesidad de mantener y reafirmar las creencias y los sentimientos que fundan su unidad. “Esta suerte de ‘reflexión moral’ [...] no puede obtenerse sino por medio de reuniones, de asambleas donde los individuos, estrechamente próximos unos de otros, reafirman en común sus comunes valores”. (pág. 843)

Aunque el trabajo en solitario es parte de la cotidianidad del quehacer docente, en la esfera privada los docentes resuelven los problemas en la inmediatez con los elementos que han obtenido principalmente de la experiencia, pero aunque puedan salir adelante día a día, consideran que es mejor trabajar en grupo porque eso es lo ideal, “Porque todo se debe hacer así, en equipo” (E03MPG101115P4). El trabajo en las sesiones de Consejo es una labor entre pares que por determinadas circunstancias forman equipos de trabajo, en este caso se forman equipos por escuelas para la toma de decisiones, y permanecen unidos a lo largo de cada sesión estructurada siempre de la misma forma: se inicia, se desarrolla y termina de igual manera, si se asiste a una sesión es como haber estado en todas en el sentido de que se lleva a cabo una dinámica muy parecida entre una y otra.

Los elementos proporcionados por los informantes, me permiten estar de acuerdo con Cruz

González:

Se puede afirmar que muchas de estas rutinas se han ritualizado, ya que se han transformado en una acción o conjunto de acciones que poseen un valor simbólico en un medio cultural dado. Por ejemplo: se asume que tomar decisiones en forma colectiva representa algo bueno, en comparación con el trabajo realizado individualmente, a pesar de que las personas también pueden colaborar unas con otras para hacer algo negativo. (2007, pág. 843)

En relación al CTE Cruz González (2007) asegura:

En estas reuniones existe una tendencia hacia la ritualización en la interacción de los sujetos, es decir, se establecen procedimientos recurrentes cuyas actividades tienden a ser repetitivas y a perpetuarse en su dinámica organizativa que, de forma consciente o inconsciente, los asimilan y hacen propios a través de los rituales que están cargados de significados y se practican de manera natural, como si se tratara de formas espontáneas de conducta. (pág. 842)

Para los profesores, el trabajo en colegiado es mejor que el trabajo en solitario, las rutinas que se establecen en el CTE les proporcionan la certeza de que van a trabajar en un espacio que les permite sentirse seguros, sin embargo lo más interesante son los significados y sentidos que ahí se construyen.

De acuerdo con Cruz González (2007), los elementos constitutivos del ritual en el consejo son: “Espacio escénico, actores y estructura temporal” (pág. 850). Con espacio escénico, se refiere a la organización del espacio físico y la importancia de “Cómo cada cosa posee un lugar y se define por la posición que ocupa en relación con las demás” (pág. 850). La participación de los actores es una regla importante de los rituales ya que cada uno tiene un lugar

Los actores rituales son principalmente: director, maestros, personal de servicios educativos complementarios y, como un protagonista no humano, los planteamientos de política educativa que llegan a la escuela a través de diversos documentos que se retoman o reformulan por los sujetos en su práctica educativa. (pág. 852)

En este caso uno de los documentos que juega un papel muy importante es la guía mensual del CTE. La estructura temporal se refiere a la sucesión de etapas y secuencias que se desarrollan en las reuniones.

Por lo tanto, el que los maestros lleguen a la sesión, se saluden y se sienten en las butacas de los alumnos en espera de que el Director de una escuela inicie la sesión, el que los profesores al sentarse se distribuyan en el salón, trabajen el contenido de la guía mensual del sesión de CTE agrupados por escuela y al terminar la sesión se sienten todos a comer alimentos preparados especialmente para la ocasión forman parte del ritual. Si se entiende por ritual la definición que hacen Aguado y Portal (1992) abordados por Cruz González (2007), como “El mecanismo por medio del cual se estructuran en lo cotidiano, y con base en el uso organizado de tiempo y espacio, las identidades tanto individuales como sociales” (pág. 842).

Entonces, el CTE es un espacio donde la identidad docente se fortalece, es un espacio al que el docente pertenece y se siente cómodo y seguro, es donde se construyen significados, el CT les brinda certeza, es terreno conocido en donde no tienen que tomar decisiones que representen peligro para ellos mismos, es decir, “Exigencias que parecen sobrepasar las capacidades de los individuos” (Gleizer Salszman, 2012, pág. 22), en el ritual ya todo está dado, poco se puede cuestionar y si se hace son asuntos superficiales y no de fondo, el docente acepta lo que se hace sin cuestionar, es tierra firme entre las arenas movedizas que es la Reforma, por lo tanto, si se ve el CTE como institución entonces se convierte en un soporte, en lo que Kaës llama “continente” con la posibilidad de reconstruir las apoyaduras que se rompieron a partir de la implantación de la Reforma. Gleizer Salszman asegura que:

Las instituciones y las tradiciones firmes, son para Gehlen los soportes externos hacia los cuales los individuos se orientan para encontrar certezas definitivas sobre qué hacer y qué no hacer, “con la extraordinaria ventaja de estabilizar su vida interior, de manera que evitan en cada oportunidad entrar en conflicto afectivo u obligarse a tomar decisiones fundamentales. (2012, pág. 22)

En sintonía con Gleizer, un informante afirma:

El Consejo Técnico sirve para ver qué es lo que nos funciona, qué es lo que no nos funciona, el que yo comparto con los maestros estas actividades, estrategias porque es el Consejo Técnico un lugar para externar lo que como maestro puedo hacer y lo que no puedo hacer, yo creo que eso es lo fundamental ¿no? (E08MPG040216P12)

Si bien es cierto que en su discurso el Profesor hace referencia a su quehacer pedagógico, de fondo está el pertenecer a un grupo cuyos significados son compartidos y que sostienen y son sostenidos por una necesidad de certeza en su vida laboral y personal. El sentirse seguro de qué hacer y no hacer como maestro va más allá del aula porque trasciende hasta su vida personal. El imaginario construido por los docentes se liga directamente con el CTE a través de su discurso: compartir entre pares, tomar decisiones entre todos, aprender de las experiencias de otros profesores, la convivencia, resolución de problemas, etc., son las bondades que corresponden al Consejo. Es aquí donde eso bueno que tiene la Reforma adquiere sentido, es esa construcción imaginaria la que indica que el Consejo Técnico Escolar puede ser el continente externo en que el docente se puede resguardar para fortalecerse y resistir a la Reforma que los enfrenta a sus propios límites no solamente como maestros, sino como individuos, lo anterior, como otra función del CTE.

El CTE no es lo que debe ser pero finalmente es lo que es. No es del todo lo que dicen los lineamientos que debe ser ni tampoco es del todo lo que los profesores dicen que es, pero sí es algo más de lo que los discursos aseguran; no es solamente para compartir y resolver problemas de la escuela, es certeza frente a la incertidumbre, ésta función del Consejo, no está prevista ni reconocida por la autoridad, sin embargo mantiene su importancia al ayudar a mantener el

equilibrio de los sujetos en un momento de incertidumbre como el que viven los docentes a partir de la Reforma.

3.4. La guía mensual del CTE como un camino a seguir

En el CTE también se gestó un cambio que es sentido de distinta manera al vivido por los docentes en lo que ellos consideran que es la Reforma Educativa, porque aunque todo cambio produce algún grado de ansiedad, al menos en el CTE saben hacia dónde van apoyados en una guía que les indica el camino y además recorren dicho camino acompañados por el resto del colectivo, no lo viven en solitario como lo hacen con la Reforma que no saben hacia dónde los va a llevar.

Es necesario recordar que los informantes mencionaron que la forma de trabajo en los consejos técnicos previos a la Reforma Educativa 2013, obedecía a una dinámica autoritaria en la que su opinión no era escuchada y el trabajo colaborativo era prácticamente nulo. Otra circunstancia, según los profesores, era que la tendencia en el desarrollo de las reuniones consistía principalmente en asuntos no relacionados con lo académico y aunque no lo mencionan, en ese entonces no se consultaba una guía mensual para trabajar en el CTE tal y como se conoce en la actualidad. Lo anterior permite pensar que la organización del trabajo académico en lo individual es parte del quehacer cotidiano del docente desde siempre, pero la organización del trabajo académico en grupo, de acuerdo con lo mencionado por los profesores, no era asunto frecuente.

Entre otras cosas, es posible que por lo anterior los docentes necesiten que se les diga el qué hacer, cómo hacerlo y en qué orden y ésta es una de las funciones de la guía mensual; no es una casualidad que se le llame guía, en realidad les muestra el camino que deben de seguir en el

desarrollo de la sesión y eso la convierte en parte medular de las sesiones del CTE, sin ella los profesores estarían un tanto desorientados en el desarrollo del trabajo por una parte, y por otra se perdería en gran medida el control que el sistema ejerce sobre ellos utilizando como vehículo la guía que indica que el grupo de docentes deben ser dirigidos por la autoridad de la escuela que está representada por el director. Es aquí donde se puede traer a colación una conocida analogía en donde el director como autoridad es la cabeza y el resto de los docentes forman el cuerpo, también llamado “cuerpo docente”, en donde la cabeza da las órdenes, es la que piensa mientras que el cuerpo responde a ellas.

La expresión del docente: “Yo siento que el cuadernillo sí nos da las pautas para ir trabajando de manera ordenada” (E04MPG111115P15), y el hacer referencia al orden, da la idea de acciones secuenciadas de una manera específica y con una intención definida previamente para lograr un objetivo.

La guía mensual que se trabaja en el CTE es un elemento alrededor de cual gira gran parte del trabajo colegiado, la posibilidad de no trabajar con la guía es casi inexistente debido a que las escuelas deben entregar evidencias a las autoridades superiores del trabajo de cada sesión de Consejo. Como dice Carbonell:

Una de las grandes paradojas del cambio es que, en principio, existe un cierto consenso en admitir que los cambios requieren tiempo y sus efectos se perciben a largo plazo. Sin embargo en la práctica se impone la presión política y social que exige respuestas de choque, apañes y soluciones parciales que atienden solo a la inmediatez, sin perspectiva de futuro. (2001, pág.10)

Los formatos e informes que los profesores deben entregar como constancia de su trabajo en el Consejo, son instrumentos básicos y estandarizados que solamente tocan la superficie de una realidad compleja como lo es la problemática educativa, por otra parte, no toman en cuenta los diversos contextos a los que los docentes se enfrentan para realizar su labor, ni tampoco las

particularidades de cada uno de ellos como sujetos históricos, la entrega de los informes es una formalidad burocrática que deben atender, aun así, consideran a la guía mensual como una directriz que apoya su trabajo de análisis para la mejora de su labor como docentes.

Los cambios sustantivos se reflejan en el aula y no son a corto plazo, no se reflejan en los formatos que se requisitan al final de cada sesión mensual de Consejo, que además incrementan la carga burocrática de los centros de trabajo. Los cambios deben reflejarse en el aula, en la esfera privada, en el binomio maestro-alumno.

La opinión de los informantes es:

Si analizamos las acciones que se pretenden implementar en el Consejo Técnico Escolar no es otra cosa más que dar orden a lo que se hace, a verificar que se cumplan las cosas, es una forma de organización, básica, elemental, es decir, no aporta nada nuevo, únicamente lo que nos dice es que hay que ponerse de acuerdo en hacer las cosas y realizarlas con orden.
(E01MPG211015P5)

Otra opinión es: “Y si ellos no tienen una guía pues definitivamente sí se pregunta uno: ¡Dios!, ¿y qué harían, qué harían sin esa guía por lo menos?” (E06MPG201115P6). La guía marca la pauta de trabajo en las sesiones de CTE para no perderse en el trabajo colegiado y encaminarse hacia las metas trazadas por el Sistema Educativo utilizando como medio el trabajo entre pares en el CTE.

Cruz González (2007), asegura que anteriormente se creía que “Los directores y los maestros serían buenos si recibían las instrucciones correctas” (pág. 849), algo parecido sucede a partir de la Reforma, en donde los lineamientos del Consejo Técnico Escolar hacen parecer que los profesores serán buenos si siguen al pie de la letra la Guía mensual en donde se menciona que “Es menester restituir a los CTE para formalizar su organización y funcionamiento, a fin de contar, a diferencia del consejo técnico consultivo, con un órgano colegiado que en corresponsabilidad con las autoridades educativas federales y estatales, vigile y asegure el

cumplimiento de los principios y fines de la educación básica considerados en la normatividad vigente” (SEP, s/f, pág. 5).

La guía, aparte de que estructura el trabajo del consejo, contiene una ideología que no nace en el docente, es una ideología que se le impone al profesor a través de ella y que permea poco a poco, para el Supervisor “El CTE es un vehículo ideológico que llega al colectivo para decirnos qué piensa el Estado y decirnos qué es lo que tenemos que hacer, pero nos está diciendo que lo hagamos con orden” (E01MPG211015P6), y no solo eso sino que “El gobierno por un lado pretende implementar una serie de condiciones de vida en la sociedad, en las aulas y lo disemina pues a través de los profesores, hoy los profesores somos el instrumento de la ideología del gobierno, entonces el Consejo Técnico es una herramienta, el Consejo Técnico es el medio para que la ideología gubernamental llegue a las aulas” (E02MPG061115P10-11). El Consejo es un instrumento que prácticamente descarga en el docente la responsabilidad de la “calidad de la educación” y de poner en marcha los principios establecidos por los de “allá” que sostienen los intereses de quienes ostentan el poder.

Para los profesores, la guía les brinda seguridad, les dice por dónde caminar en términos sencillos pero con pocas oportunidades de permitirles salir del camino trazado, al final la guía mensual se convierte en el camino a seguir, aunque es un camino establecido por “los de allá”, no por “los de acá”, es obligado, “El consejo técnico ...es una... forma, es, es, una dirección que nos dan ya establecida independientemente que se pueda pensar que es de reflexión pues es algo que se tiene que hacer, no nos dan opción a hacer lo contrario” (E01MPG211015P5).

En este punto es casi imposible resistirse a la tentación de traer a colación a Jackson (1999) cuando expone:

La dimensión temporal...tenerla en cuenta nos recuerda que la consecuencia de estar expuesto repetidamente a una serie de condiciones que, llegado el caso, podrían producir efectos perdurables...se va dando de manera tan gradual que la medida del cambio que se produce diariamente...es indiscernible. (pág. 106)

El trabajo en el CT se apoya en la guía, es un trabajo sistemático que se realiza mes a mes, un informante dice:

Vamos siguiendo del cuadernillo vamos a ir siguiendo lo que hicimos, es como si en este mes hicimos esto pos hay que llegar y plasmarlo en los formatos pero ya con los resultados que tuvimos de ese Consejo, y se supone que el cuadernillo que nos dan son las actividades que se tienen que seguir para el próximo mes porque ya el próximo CT ya se van a poder plasmar los resultados de esas actividades. (E05MPG181115P910)

Como dijo Jackson, estar expuesto repetidamente a una serie de condiciones puede producir efectos perdurables, es decir, deja huella como una gota que horada la piedra. Las actividades dirigidas desde fuera del CTE y que se trabajan en su interior por medio de la guía pueden modelar formas de trabajar actividades grupales, formas de organización, formas de priorizar problemáticas, formas de ver la realidad, formas de actuar, de pensar y tal vez puede modelar hasta voluntades; para Carbonell, “El tiempo de la cultura escolar va penetrando como un goteo suave pero persistente y no puede imponerse de golpe de la noche a la mañana bien sea por decreto o por la acción voluntarista del profesorado” (2001, pág.10). La guía mensual es una manera de decirle al docente lo que debe hacer, es la voluntad del Sistema Educativo Mexicano imponiéndose mes a mes a los docentes, dirige el trabajo de los profesores en las reuniones colegiadas, poco deja a la voluntad del docente, prácticamente hay una misma instrucción para todos sin tomar en cuenta su condición como sujeto y como docente. Con esto no digo que lo antes mencionado esté mal, sino que en esas circunstancias, es complicado para el docente ser “sí mismo”, hay una directriz muy clara hacia el sujeto, hay mucho de ida para los docentes y poco lo que pueden regresar en términos de lo que piensan y sienten. La parte institucional del CTE limite la expresión y creación de los profesores; mas no es así cuando se trata de la construcción

de un imaginario, en esta otra dinámica los sujetos muestran y comparten lo que son, sienten y piensan. En este espacio institucional se ponen en juego muchos factores, se da una amalgama compleja entre la dimensión institucional o formal y lo imaginario, solo por mencionar las que más interesan para este trabajo.

Acuerdo con que debe haber lineamientos y normas en los espacios de trabajo, solamente que en este caso la propuesta de trabajo para el CTE es poco flexible. A pesar de lo anterior, los docentes consideran que es de apoyo para llevar a cabo las actividades en las sesiones mensuales. Si tal consideración se debe a la obediencia de los docentes a las indicaciones superiores, a la posible comodidad de que se les diga qué hacer o a la dificultad que pudieran presentar para organizar el trabajo en el ámbito de la gestión, es motivo de otro trabajo.

3.5 Consejo Técnico Escolar como imposición y control, la otra cara de la moneda

El CTE tiene al menos dos caras, una es la que ven los docentes, de acuerdo a los profesores de la escuela Abraham González es un espacio plural, un espacio donde los objetivos se alcanzan con la participación de todos, se socializan las experiencias vividas en el aula, y se reflexiona, se aprende del otro y se construye entre todos. También les brinda un sentido de pertenencia, donde escuchan y sobre todo son escuchados. No hay otro espacio institucional en donde el maestro tenga las posibilidades de dejar un momento su trabajo en solitario para sumarse a un colectivo, la otra cara es una obligatoriedad de la que no es posible desentenderse.

Las reuniones de CTE no son opcionales, se deben de llevar a cabo independientemente de la voluntad de los profesores, son la supervisión y la jefatura de sector los brazos del Estado que “obligan” a las escuelas a llevar a cabo las reuniones mensuales de Consejo, es el trabajo en cascada, el medio utilizado para imponer una voluntad. La unidad administrativa de la SEP en el Estado solicita los informes relacionados con las sesiones mensuales de Consejo Técnico Escolar

a la jefatura de sector, esta a su vez solicita los informes a la supervisión escolar y ésta a los directores de las escuelas. Son una serie de sólidos eslabones que encadenan al Consejo a las escuelas. La norma no se cuestiona, se obedece y las sesiones mensuales son parte de ello.

El siguiente fragmento deja ver un sentimiento de obligación relacionado con las reuniones del Consejo y el sentimiento de no poder escapar de él:

Yo lo que hago principalmente es ponerme de acuerdo con los directores, ponerme de acuerdo con los directores y tenemos a fuerza qué buscar información, a ver que temática vamos a ver y si no la acordamos con los maestros desde el Consejo Técnico anterior o ellos lo proponen, por qué no vemos esta temática este y pues tenemos que a fuerzas buscar información para llegar: ¡a ver maestros, tengo esto, tengo esto!. (E06MPG201115P9)

Los fragmentos de entrevista reflejan una idea de cumplir con una actividad así lo deseen o no, una actividad para la que no les preguntaron si deseaban hacerla, simplemente hay que atenderla. Es prácticamente una orden, Cruz González (2007) asegura: “Se ejerce presión sobre los maestros para que opten por el trabajo en equipo, desarrollen prácticas colegiadas simuladas” (pág. 850).

Dese el punto de vista del Supervisor una figura de autoridad es una figura de control:

El Estado es un ente que controla, y debe tener a su servicio también figuras o elementos que controlen, es más, si usted me habla de la figura del supervisor escolar, pues me está usted hablando también de una figura que ejerce y control que ejerce una vigilancia. Históricamente, si usted me habla de un directivo, el directivo ejerce un control y una vigilancia sobre los docentes. (E01MPG211015P10)

Otra figura de autoridad es la Directora que como tal también ejerce el control, pero en el sentido de marcar una directriz a las acciones desde su posición en la escala de autoridad hacia niveles inferiores, no hace mención al control que el Supervisor ejerce sobre ella:

Si no hay un control, una cabeza debe decir: a ver, vamos a hacer esto, cada quien haría lo que quisiera, empezando desde los maestros, si no habría un control también con los padres de familia también cada quien haría lo que quisiera, a eso me refiero yo, sí debe haber control dentro del Consejo Técnico. (E03MPG101115P19)

El control para el docente prácticamente no existe, lo que percibe es un principio de orden:

Yo no lo veo de una manera controlada, a lo mejor está de una manera este organizada, así lo organizaron para que fuera simultáneo, una manera organizada donde sea un lugar, sea un momento de compartir, yo lo veo como compartir, no lo veo como un control porque también los Consejos Técnicos Escolares a lo mejor dicen: el viernes que está programado no lo hacemos porque tenemos otra situación, pero lo vamos a abordar en otro día, entonces yo creo que hay libertad. (E04MPG111115P19-20)

Para la ATP el control tiene forma de guía: “Lo único que requieren es como conducción, ni dejarlos hacer su santa voluntad ni, coartarlos en todo” (E06MPG201115P11).

Cada figura le da un sentido distinto al control de acuerdo a su función y a su campo de acción. Pareciera que quienes pertenecen a la línea de autoridad y ostentan cierto poder como el Supervisor y la Directora están conscientes de que existe control en el CTE, la ATP también lo está por su función ligada a la autoridad. El docente no está consciente del control que se ejerce sobre él, ni el de la guía mensual que le indica y tal vez le obliga a trabajar determinados temas, el que ejerce la Directora dirigiendo la sesión e indicando las acciones a seguir, ni el que ejerce el Supervisor con su presencia en las sesiones mensuales. El que se sienta tomado en cuenta por tener la oportunidad de opinar en el colegiado es posible que diluya la sensación de control. La idea de que en el CTE se comparte con los pares la toma de decisiones en relación a los compromisos para mejorar la práctica docente en beneficio de los estudiantes, así como actividades escolares de orden administrativo y de organización, le brinda al Consejo la sensación de libertad, de ser un espacio donde pueden expresarse y ser escuchados con respeto. Eso, está en el consciente de los profesores y así es, solamente que su voz no llega más allá.

Berger y Luckman (1993), mencionan que el control es inherente a la institución, controla el comportamiento humano, a este mecanismo se le llama sistema de control social, es decir, el hombre crea las instituciones y ellas controlan al hombre. Si vemos nuevamente al CTE como institución y de acuerdo con Berger y Luckman existe control en el Consejo.

Mayoritariamente los informantes no perciben una intención de control en el CTE, no hay para ellos una relación sólida entre Reforma, CTE y control, el control no existe, al menos no lo perciben con esas palabras. Es posible que el control no se perciba como tal porque el amor al trabajo lo coloca detrás del telón, el amor al trabajo puede diluir cualquier sentimiento de insatisfacción

Hay muchos maestros que son maestros normalistas pero dicen a mí me obligaron, a mí me obligaron a ser maestro entonces yo creo que sentir ese amor, ese amor por la profesión, por nuestro trabajo por decir a mí me gusta y lo tengo que sacar y no sentir, si lo hace uno con amor con decisión yo digo que no sentimos que no estamos trabajando, sentimos que no estamos trabajando porque no hay presión, no hay presión, lo vamos a hacer porque, por una convicción no? (E06MPG201115P16)

Para el docente que se expresa a continuación, es suficiente con que unos pocos de sus alumnos tengan historias exitosas para continuar con su labor docente, el profesor necesita solamente una pequeña recompensa para sentirse estimulado y quedar satisfecho con el trabajo realizado

A lo mejor de esos veinte alumnos a lo mejor ocho sean profesionistas...ella es una excelente ingeniera y este pos me recuerda ¿no?, yo la recuerdo, y son momentos gratos que te recuerden, a mejor de veinte le digo uno o dos te recuerdan, este y que te dicen oiga lo saludo no?, lo saludo y qué bueno cómo está y qué bueno, y felicidades y son bonitas experiencias, la experiencia que tengo de esa niña y a la mejor de otras más pero la que me recuerda es esa esta niña, qué bonitas experiencias. (E04MPG111115P24-25)

En otro fragmento de entrevista comenta:

A lo mejor como docente en un medio rural pos la imagen del maestro pos es la imagen de, del que apoya todo, en donde al maestro lo van a ver porque hágame un oficio, elabóreme un acta que a lo mejor el niño se cayó, qué voy a hacer, no hay doctor y primeros auxilios, pos yo creo que es una bonita labor, yo la verdad este amo la profesión y sobre todo yo creo que cuando ves a un niño, cuando ya creció y cuando ya te encuentra en la calle y te dice oye maestro se acuerda de mí, usted me dio clase en primero, en segundo, soy ingeniero, este ¡hijo!, la verdad sí, sí, sí toca las almas, toca el corazón, ¿no? (E04MPG111115P24)

El docente no es docente si no se reconoce a sí mismo y no hay quien lo reconozca como tal. Cuando hay pasión por algo la perspectiva de las cosas cambia, el estado emocional es distinto,

los sentidos se alteran lo mismo que las percepciones: “De que me gusta, me gusta, me gusta, me gustan mis actividades yo me sentí le digo al Supervisor, yo como maestra como docente me apasiona mi trabajo” (E06MPG201115P9).

El amor al trabajo puede minimizar las inconformidades o canalizarlas a otros espacios en donde no interfieran con su labor que en ocasiones se convierte en la razón de ser del docente. El amor y la pasión por el trabajo pueden convertirse en una sólida plataforma a la que el docente se aferra para sortear cualquier problemática que se interponga en su camino.

Independientemente de la construcción personal que se haga del Consejo como experiencia personal, también existe otro significado que se construye socialmente y que es compartido, al final, ese es el significado que permea las prácticas docentes al menos a la luz de los colegas. Es precisamente esa construcción social del significado del CTE la que prevalece en los informantes, pero es el sentido que tiene para ellos el Consejo lo que hace que la experiencia sea distinta permitiendo que en tiempos críticos y de pérdida el Consejo Técnico Escolar desempeñe una doble función.

Comentarios finales

Ver la actividad del profesor desde una mirada distinta a la del ser docente, pareciera que libera a quien mira, del velo de la implicación. En mi caso, no ha sido así, ver a los docentes, no desde un rincón del aula con una ficha de observación de clase, sino como los individuos que en algunos sentidos están determinados por la docencia, me permitió ver sus mundos desde una perspectiva un tanto desconocida para mí. En mi condición de ingeniera industrial con experiencia en control de calidad, me parecía que en la vida casi todo era blanco o negro como una forma de aplicar el control de calidad a la vida con la filosofía de “cumple- no cumple” con los requisitos establecidos. Para los docentes las cosas no son blanco y negro, hay una serie de matices a través de los cuales ellos perciben al mundo. Es imposible negar que la implicación es uno de los filtros de este trabajo, dicha implicación tiene que ver más con los afectos que con las formas de ser y de pensar, aunque reconozco que me fue necesario aprender de esos matices para estar en posibilidad de acercarme a sus mundos como docentes.

Trabajar en la docencia es ya de por sí un asunto complicado, pero ser docente en una época de cambios que generan inestabilidad laboral lo es más.

Es sabido que los Estados Nacionales responden a las presiones y transformaciones globales con la implementación de reformas derivadas de políticas educativas que pretenden dar respuesta a dichas transformaciones. La reforma aprobada en 2013 y que fue implementada en este país, se dio en un marco distinto a las reformas vividas por los docentes con anterioridad, entre otras cosas por el papel que jugaron los medios de comunicación para influir en la opinión de la sociedad, orientando la tendencia a favor de la Reforma y de la desacreditación del gremio magisterial.

Es entendible que los cambios vividos por los profesores producto de las reformas, generen incertidumbre, solo que en esta ocasión la evaluación obligatoria a la que se debían someter por norma para permanecer en su función, se tradujo en una presión extra, esto, aunado a la falta de información y al desconocimiento del contenido de la Reforma Educativa entre otros asuntos, generaron en los profesores un estado de confusión, temor e incertidumbre. Lo anterior modificó su realidad y su configuración como grupo de profesores, asunto que fue favorecido por el Consejo Técnico Escolar. La posibilidad de estar juntos formando un grupo pequeño y no en soledad, les permitió construir una nueva realidad como docentes. Las reuniones mensuales de acuerdo con los lineamientos del CTE son un medio para cumplir con los principios y fines de la educación, mismos que pasan a un segundo plano, dando paso a un imaginario que es consecuencia de la construcción de significados de naturaleza personal y social, que permite ver al consejo como un espacio para reconstruir apoyaduras permitiéndoles y sirviéndoles como continente para enfrentar la Reforma, lo anterior tiene que ver más con el propio colectivo que con el servicio educativo.

El CTE cumple con una función que no está establecida en los lineamientos, es un refugio donde los profesores se resguardan del malestar que les provocan los cambios no solicitados por ellos, sino que fueron impuestos por la Reforma. En este espacio de trabajo se depositan los asuntos que desestabilizan a los informantes, en ese compartir entre pares, también se comparten quejas, miedos y hasta desesperanza, mismos que no son mencionados como tales, sino que son resignificados generando una compleja trama que resulta en el traslado de los temores e incertidumbre a un sentido de bienestar al interior del CTE.

Una multiplicidad de factores se mezclan en el ser docente, la identidad es uno de ellos y tiene la particularidad de servir como aglutinante para constituir a los profesores como grupo pequeño

que se sostiene como tal en la actualidad, porque a pesar de que finalizó el sexenio que impulsó la Reforma 2013 y de que no perciben la fuerte amenaza de la evaluación punitiva que ponía en riesgo su permanencia en el servicio educativo, el imaginario creado permanece, ahora deberán enfrentar un cambio más del que tampoco están informados, se repite la falta de canales pertinentes de comunicación y están a la espera de saber si se modifican los programas de estudio para los seis grados de primaria.

La identidad en ocasiones sujeta al profesor a la obediencia que se suma al control institucional y por consiguiente resuelve a favor de la Reforma Educativa insistiendo en que “la Reforma es buena” y sí lo es; y es así porque de la Reforma no solamente se deriva la Ley del Servicio Profesional Docente que para los profesores significa evaluación, tampoco se trata de cursos para acreditar el examen, se trata de que a raíz de la nueva modalidad de trabajo en el CTE en la que todos los docentes deben asistir y participar en las reuniones mensuales que tienen una fecha establecida en el calendario escolar; se fortalece, de acuerdo con la opinión de los profesores, el trabajo colegiado y como consecuencia de ello también se fortalece el trabajo que realizan al interior del aula. El CTE es la parte buena del cambio que enfrentan, es donde todos se reúnen para trabajar y no temen hacerlo porque están acompañados, en cambio, la evaluación y su actividad en el aula es una actividad que enfrentan en solitario. Sus temores son ampliamente compartidos en el Consejo con otros profesores que se encuentran en semejantes circunstancias enfrentando incertidumbres parecidas.

Al perder las apoyaduras habituales, los docentes son empujados de una u otra manera a un espacio donde pueda reconstruirlas, ni la parte oficial, ni la parte sindical le brindan al profesor la posibilidad de cobijo, al ser ellos, entre otros actores como la sociedad en general y los medios de comunicación en complicidad con el poder del Estado, razón de dichas rupturas, quedando los

profesores a la deriva en un mar de reclamos y señalamientos asociados con la acusación de ser malos maestros, haciendo énfasis en su incapacidad para enseñar, quedando entonces el CTE como una posibilidad de reagrupamiento y de reconstrucción, para sobrellevar una Reforma con la que no hay empatía en relación con los objetivos del cambio y mucho menos en la justificación manejada públicamente.

Es necesario hacer ajustes para enfrentar una Reforma que trastoca al sujeto en lo laboral y en lo personal, orillando al profesor a preocuparse más por salir bien librado de la aplicación de una norma que siente como amenaza que por los profundos cambios que pretende. Una manera que tienen los profesores para librar los cambios es la actualización, no con la finalidad de ampliar su formación académica sino con la intención de resultar al menos suficiente en la evaluación docente para permanecer en el magisterio.

La falta de información que sufren los docentes con respecto al cambio, su resistencia y la diferencia de intereses entre quienes impulsan la Reforma y los profesores, orillan a este grupo de docentes liderados por la Directora de la institución, a buscar un espacio que les permita reconstruir sus lazos con su continente y estabilizar su comportamiento, creando un imaginario compartido por el grupo de que existe algo bueno en la Reforma, haciendo alusión al trabajo entre pares y la resolución de problemas entre otros asuntos.

Las acciones antes mencionadas son parte del trabajo que se realiza en el CTE, son algunas las tareas que se deben atender para encaminar los esfuerzos a la mejora de los aprendizajes como una de las funciones del Consejo; esa es la Reforma impuesta. La otra Reforma, es la implementada por los profesores, en términos de práctica docente es un poco más que un deseo, una ilusión en la que ellos creen para decir que la Reforma está en marcha mientras que reconstruyen sus apoyaduras, puesto que primero están ellos con sus necesidades y prioridades y

después lo demás. Ese espacio de restablecimiento es otra función del CTE en momentos de incertidumbre provocados por la Reforma Educativa, en donde las construcciones de significado dan pauta para verlo como un espacio enriquecedor donde ellos reconstruyen lazos mientras dan respuesta a la guía mensual del Consejo. Ese espacio enriquecedor, de confianza, de aprendizaje, de un compartir, etc., es un refugio donde se sienten protegidos, acompañados, escuchados, tomados en cuenta; sienten que en realidad existen, que forman parte de algo, de una nueva realidad cuyo imaginario es lo que los mantiene juntos, solidarios y en la confianza de que lo que está afuera no los podrá derrumbar mientras permanezcan unidos fortaleciendo sus nuevos significados y dando sentido a la continuación de su tarea docente, así como al equilibrio para sí.

Queda pendiente dar seguimiento a la doble función del CTE una vez superados los momentos de incertidumbre y donde tal vez la necesidad de asociación disminuya al reconocer que las amenazas de la Reforma quedaron atrás y posiblemente cada sujeto pueda enfrentar solo las nuevas circunstancias. Que los docentes continuarán construyendo nuevas realidades y nuevos imaginarios no se pone en duda, siendo en ese nuevo transitar en el que el CTE adquiera para los docentes un papel distinto y pueda dar respuesta a las demandas del Estado en relación a la mejora de la calidad de la educación y no a las demandas de los temores de los profesores.

A la distancia, y con la entrada de un nuevo gobierno federal, los docentes sienten alivio al pensar y creer lo que se dice en los pasillos de las escuelas de que la Reforma ya se “acabó”, que las circunstancias van a ser otras, lo que provoca que el ambiente se sienta más relajado, sin embargo, lo que sí queda son los vínculos creados entre los profesores como un plus no de la Reforma sino de la docencia.

Trasladándonos al momento presente, con una Reforma Educativa 2013 abrogada en el mes de mayo del presente año, se puede observar que las palabras del actual Secretario de educación,

Lic. Esteban Moctezuma Barragán, mediante un discurso presentado a los profesores a través de un video en el CTE correspondiente al mes de mayo de 2019, concuerdan con lo que se ha dicho en este documento acerca del efecto que tuvo la Reforma en los docentes. Al referirse a la revalorización del magisterio y reconocer en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a los profesores como agentes fundamentales del proceso educativo y su contribución a la transformación social, acepta de manera implícita que la Reforma del sexenio anterior afectó la imagen social del magisterio al culpar a los docentes del fracaso educativo; también reconoce que la evaluación docente con características punitivas y vinculada a la permanencia en el empleo, perjudicó su desempeño en el aula, lo anterior, basado en las mediciones sobre el logro académico que reflejan que en los últimos seis años bajó el aprendizaje de las niñas y niños.

El presente Gobierno Federal pretende no tener una Autoridad Educativa que persiga y acose al magisterio como sucedió con el Gobierno anterior, por lo que pienso que es hora de continuar con las autoridades actuales, lo que los docentes iniciaron con el sexenio anterior en el Consejo Técnico Escolar: la reconstrucción de los lazos con su continente.

Considero, que no puede entenderse el sentido que tiene el CTE para los docentes sin comprender el contexto en que se construye el marco de referencia que es la Reforma Educativa 2013, sin su implantación, los profesores no se hubieran sentido intimidados y por lo tanto, tampoco hubieran necesitado un espacio para construir una realidad que les permitiera encontrar sentidos para estabilizar su vida personal y profesional, así como para reconstruir apoyaduras.

A partir de las relecturas en esta última etapa de construcción del presente documento, caigo en cuenta que al igual que los informantes, también he sido afectada por la Reforma y tampoco tengo voz, sin embargo, comparto la opinión del supervisor que es quien de alguna forma me da

voz en este escrito, de manera que, aunque desacuerdo con ellos y mi postura es prácticamente opuesta, respeto la voz de los informantes y miro desde su lugar una realidad construida y sustentada en un entramado de significaciones para dar forma a un imaginario social que les sostiene frente al acoso de que fueron objeto y les orilló a buscar un refugio que en su caso fue el Consejo Técnico Escolar, con ello no digo que esa era la única posibilidad que tenían para sostenerse en momentos complicados, pero afirmo que fue ese espacio el que ellos eligieron para enfrentar a la Reforma constituidos como un sólido grupo pequeño que logró resistir el cambio y salir adelante consolidando una dinámica de grupo que permanece y sentó las bases para que el Consejo Técnico Escolar de las escuelas multigrado de la zona en cuestión, continúe siendo un espacio de crecimiento para los docentes de acuerdo con sus propias creencias, así como un espacio que da cabida a un imaginario grupal que los sostiene como colectivo y como docentes en servicio, tal como lo ha sido hasta ahora, a pesar de que unos profesores se van y otros llegan, todos son atraídos por una fuerza que envuelve no solo al personal de las escuelas multigrado sino también a personal de USAER y de Educación Física, quienes debiendo participar en los CTE de otras sedes, eligen participar en las sesiones mensuales de multigrado.

Queda entonces un terreno fértil para que la construcción de los nuevos imaginarios sociales del grupo de profesores den respuesta a la otra cara de la moneda, en la que la mejora de los aprendizajes como producto del cambio de las prácticas docentes resultantes de la reflexión crítica, estén en un primer plano y no escondidos detrás de una necesidad de defender el empleo.

Bibliografía

- Adorno, T. (1973). "Tabúes relativos a la profesión de enseñar". En *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aguilar V, L. (1992). *La hechura de las políticas*. México: Porrúa.
- Anzaldúa Arce, R. (2012). *editorial.upnvirtual.edu.mx*. Obtenido de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/1-pdf?download=37:imaginario-social-v2>
- Anzaldúa Arce, R. (2012). *Imaginario social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ardoino, J. (1997). La implicación. *Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM*. México.
- Arfuch, L. (2002). Devenires biográficos: la entrevista mediática. En *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Arnaut Salgado, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. del Castillo Alemán, G. Valente Nigrini, & (Coordinadoras), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO.
- Arnaut, A. (2010). "Gestión del Sistema Educativo Federalizado 1992-2010". En *"Los grandes problemas de México VII Educación"*. El Colegio de México.
- Berger, P. y T. Luckman. (1993). "Institucionalización: a) organismo y actividad, b) orígenes de la institucionalización, c) sedimentación y tradición, d) roles". En *"La construcción social de la realidad"*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Berger, P., y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones en René Käs y otros. En *La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico*. Buenos Aires.: Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Carbonell, J. (2001). "La innovación Educativa hoy". En *"La aventura de innovar: el cambio en la escuela"*. Madrid: Morata.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad 1*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1989). En *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Barcelona: Tusquets.
- Clark, C. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En *La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Cristiano, J. (2009). *"Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica"*. Eduvim.
- Cristiano, J. (2012). En *"Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica"*. Argentina: Eduvim.
- Crozier, M., y Friedberg, E. (1990). Introducción: Las restricciones a la acción colectiva. En *El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Cruz González, F. J. (julio-septiembre de 2007). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
Obtenido de <https://es.scribd.com/mobile/document/344766812/Cte-Ritual-Secundaria>
- Cuevas Naranjo, A. (2016). Tesis de maestría. *La formación del docente de telesecundaria: una relación entre teoría y práctica*. Pachuca, Hgo.: Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- De Ibarrola, M. (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En d. C. Gloria, G. Valente Nigrini, & (Coordinadoras), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO.
- Del Castillo Alemán, G. (2014). El Servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y debate. En G. del Castillo Alemán, G. Valenti Nigrini, & (Coordinadoras), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO.
- Del Río, E. (. (2015). *La reforma dizque heducativa*. México: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A. de C.V.
- Deleuze, G. (s/f). *Uruguay de las ideas*. Obtenido de www.uruguaypiensa.org.uy>imgnoticias
- Dewey, J. (1916). *Educación como socialización*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2006). *Perfiles educativos, tercera época, año/vol XXVIII, n° 11*. México: UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (2016). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: Librunam.
- Díaz Barriga, Á., e Inclán Espinosa, C. (2000). El docente en las Reformas Educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Buenos Aires: CLACSO.
- Enríquez, E. (2002). "La formación y los formadores". En "*La institución y los organizadores en la educación y la formación*". Buenos Aires: Ediciones Novedades.

- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En M. d. Ibarrola, *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?: Debate informado*. México: Flacso.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2014). La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente. En C. Santizo, *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?: Debate informado*. México: Flacso.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Obtenido de <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Fernandez-Instituciones-educativas-Dinamicas-institucionales.pdf>
- Fernández, L. (1996). "Crisis y dramática del cambio". En *"Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa"*.
- Ferreira, M., y Mendes, A. (2015). "Las narrativas de vida como prácticas de autoformación de maestras que enseñan matemáticas". En *"Revista mexicana de investigación educativa, vol. 20, núm. 64"*.
- Ferry, G. (1990). "La tarea de formarse". En *"El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica"*. México: Paidós.
- Fierro, C., y Rojo, Susana. (1994). *El consejo técnico un encuentro de maestros*. Puebla: Litografía Magno Graf.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Ediciones Paidós Mexicana, S.A.
- Flanders, N. (1977). Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase. En *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Ayala.
- Fullan, M. (1993). En *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación. Capítulo 3*. Obtenido de <https://www.scribd.com/doc/23812730/Los-Nuevos-Significados-del-Cambio-en-la-Educacion-Michael-Fullan>
- García, M. (2008). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la Cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona.: Gedisa.
- Gil Antón, M. (2015). En educación vamos al "despeñadero". *Siempre*, <http://www.siempre.mx/2015/10/en-educacion-vamos-al-depenadero/>. Obtenido de <http://www.siempre.mx/2015/10/en-educacion-vamos-al-depenadero/>
- Gleizer Salszman, M. (2012). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. FLACSO México. Obtenido de <https://play.google.com/store/books/details?id=zQT8AAAAQBAJ>
- Grundy, S. (1991). "El currículum como praxis". En *"Producto o praxis del currículum"*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2001). "El trabajo intelectual del cambio". En *"Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles"*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2001). El trabajo intelectual del cambio, Apoyar y mantener el cambio. En *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona.: Octaedro.
- Honoré, B. (1980). "Para una problemática de la formación". En *"Para una teoría de la formación"*. España: Narcea.
- Jackson, P. (1999). Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal. En *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Kaës, R. (1996). Relidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En *La institución y las instituciones*. Buenos Aires.: Paidós.
- Latapí, P. (2009). *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: COMIE.
- LGSPD. (09 de 11 de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013,
- Loreau, R. (1975). El concepto de institución en sociología. En *El análisis institucional*. Buenos Aires.: Amorrotu.
- Loyo, A. (2010). Política educativa y actores sociales. En E. C. México, *Los grandes problemas de México. VII Educación*. México: Colegio de México.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza.
- Marcelo, C. (2008). "Políticas de inserción en la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente". En *"El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Mejía Sabido, I. M. (2016). Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/31932.pdf>
- Monzón-Laurencio, L. A. (2011). En *"Revista de Educación y Desarrollo No. 18. Julio-septiembre 2011"*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Argentina: noveduc libros.
- OCDE. (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*. España: Fundación Santillana.

- Rancière, J. (30 de mayo de 2008). *Entrevista a Jacques Rancière: "El maestro ignorante"*.
Obtenido de <https://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/>
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. En *Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN*.
- Remedi, E. (2007). Seminario: Aproximaciones al Análisis Institucional. Argentina. Obtenido de App. Scribd
- Revista Proceso. (19 de octubre de 2015). *Ninguna resistencia frenará la reforma educativa, advierte Peña*. Obtenido de Proceso: <http://www.proceso.com.mx/418568/ninguna-resistencia-frenara-reforma-educativa-advierte-pena>
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI editores y Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (2002). *Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar*. México: DIE-CINVESTAV IPN.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales de reforma educativa. En R. (. Ramírez Raymundo, *La Reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Rodríguez Romero, M. d. (2000). *Revista electrónica de investigación educativa*. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Rodríguez, G. (1996). En *Metodología de la investigación cualitativa*. España.: Aljibe.

- Santamaría, J. (2011). Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. En *Sociedad de la información*. España.: Cefalea.
- Santizo, C. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?: Debate informado*. México: Flacso.
- Schawartz, H., y Jacobs, J. (1984). Métodos cualitativos y métodos cuantitativos: dos enfoques a la sociología. En *Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México.: Trillas.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. *INTERAMER 32*.
- Schmelkes, S. (Jul-Dic de 1995). *Sinéctica, revista electrónica-ITESO*. Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/10/showToc>
- SEP. (s/f). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*.
- Taba, H. (1987). "El análisis de la sociedad", "El análisis de la cultura", "Las teorías de aprendizaje como base del currículo". En *"Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona.: Paidós.
- Tejada Fernández, J. (1998). "Aproximación contextual a la innovación educativa". En *"Los agentes de la innovación en los centros educativos."* (pág. 38). Málaga: Aljibe.
- Torres, R. M. (2009). Investigar y escribir las prácticas educativas. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: COMIE.
- Valente Nigrini, G. (2014). Los ejes del debate sobre las "Implicaciones laborales del Servicio Profesional Docente": ¿existen restricciones para el mejor desempeño? En G. del Castillo

- Alemán, V. N. Giovanna, & (Coordinadoras), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO.
- Valenti Nigrini, G. (2014). Los ejes del debate sobre las "Implicaciones laborales del Servicio Profesional Docente": ¿existen restricciones para el mejor desempeño? En V. N. del Castillo Alemán, & (Coordinadoras), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO.
- Vite, A. (1996). Tesis de maestría. *El Consejo Técnico Consultivo y el trabajo de los profesores en el caso de una escuela primaria*. Pachuca, Hidalgo: Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo.
- Vite, A. (2004). Tesis de doctorado. *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria*. Pachuca, Hidalgo: Universidad Pedagógica Nacional.
- Yurén, T., Navia, C., y Saenger, C. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". En *"Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores"*. Barcelona-México: Pomares.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo-Práctica Reflexiva*. Obtenido de <http://practicareflexiva.pro7wp-content/uploads/2012/04/Org-el-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>
- Zúñiga, R. M. (1993). "Un imaginario alienante: la formación de maestros". En *Revista Cero en Conducta* año 8N° 33-34. México.