

**Secretaría de Educación del Gobierno del Estado
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241**

“La formación reflexiva. Sus sentidos desde la mirada de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica en la Unidad Zacatecas de la UPN”

TESIS:

Que para obtener el grado de Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.

PRESENTA:

Víctor Manuel Fernández Andrade

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. María de la Luz Jiménez Lozano

San Luis Potosí, S.L.P.

Diciembre 2017

Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS


San Luis Potosí, S.L.P., 1 de diciembre de 2017.

C. MTRO. VÍCTOR MANUEL FERNÁNDEZ ANDRADE

PRESENTE. –

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: ***“La formación reflexiva. Sus sentidos desde la mirada de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica en la Unidad Zacatecas de la UPN”*** encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 12 ejemplares requeridos como parte de su expediente institucional.

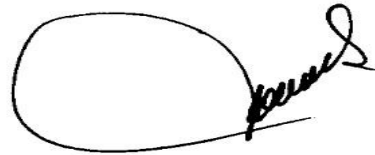
Vo. Bo. ATENT



LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado



AMENTE



JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de la Unidad

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha construido en la Universidad Pedagógica Nacional, Institución en la que no he encontrado cortapisas para soltar rienda al pensamiento, “La Casa de los Maestros de México” merece el reconocimiento primero por su congruencia libertaria con su ideario de educar para transformar.

El aliento es imprescindible para el éxito de los impulsos formativos. Expreso mi gratitud al cuerpo de profesores del Doctorado en Educación, a todos ellos; los de San Luis Potosí, Guadalupe, N. L. y mis colegas de la Unidad UPN-Zacatecas. Una singular mención merece la Dra. Ma. De la Luz Jiménez Lozano, de Torreón, Coah., asesora de tesis y funambulista experta en las redes que se tejen con hilos de libertad y responsabilidad, lo suyo sí es “saber profesional”, este mérito también cabe a la Dra. Zoia Bozu quien desde la atribulada Catalunya hizo valiosos aportes, atinadas sugerencias.

Expreso mi reconocimiento y gratitud a los Doctores José Antonio Serrano, Lucila Parga, Rosa María Torres, Sigifredo Esquivel y Yolanda López. Horas y días gastados en la revisión de esta tesis sirvieron para señalar inconsistencias, advertir errores, enderezar puntadas sin hilo, para precisar, para mejorar.

Me congratulo con los doce estudiantes de la Maestría en Educación Básica que protagonizan con sus voces esta investigación. El trabajo sobre sí mismos, su actividad autopoietica ocupa el fondo de toda esta trama, es afortunado que este oficio nos haya brindado la oportunidad de coincidir para aprender y crecer juntos

Andrea, Valeria y Fanny, estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, gastaron muchas horas transcribiendo videgrabaciones y organizando testimonios del espacio virtual. Mario Augusto trabajó el formato final y auxilió en el dibujo digital de los esquemas, la poetisa y maestra riogense Socorro Estrada ayudó en la detección de gazapos, en la cacería de deslices gramaticales y aniquilando horrores ortográficos, todos esos apoyos son invaluableles.

Liz Aguilar, compañera entrañable en múltiples aventuras al lado de profesores zacatecanos y colega en el doctorado polemizó a veces agriamente con el contenido y Dairelis Vega, educadora cubana y del mundo, colaboró en esa tarea. Max Licón es corresponsable del estilo expresivo del documento, los giros literarios que aquí aparecen como muecas burlonas a la ciencia en buena medida nacieron de esa mala influencia.

Gracias a tod@s.

DEDICATORIAS

[...] A ti rival del sol, porvenir de mis huesos. Porque tu risa me hace libre, me pone alas, soledades me quita y cárcel me arranca. Ríete niño, es tu risa en los ojos la luz del mundo.

[...] A la memoria de mis primeros maestros de ética. Los de la escuela del “no vale mentir”, “no vale robar”, “no vale ser flojos”, “no hay lugar a la codicia”; ahí nos pagamos el lujo de la generosidad aunque casi nada había. Los maestros de esa escuela fueron mis padres.

[...] A mis cuarenta y tres. Tus cuarenta y tres. Cuarenta y tres de todos los que sentimos vergüenza, rabia y dolor de esa ausencia maldita. “Podrán cortar todas las flores, pero no podrán detener la primavera”.

[...] A lasavecillas de fino canto que nos han enseñado a defender la dignidad de los educadores con garras: las estudiantes de la Normal Rural de Cañada Honda.

[...] A ustedes, maestros y maestras zacatecanos suplicados por su gallarda rebeldía ante un decreto que los convierte en lo que no quieren ser. Los espero en las aulas para compartir anhelos; para seguir construyendo para todos, por igual los éxitos y los fracasos, las desdichas y las esperanzas.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| RESUMEN | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 2 |
| CAPÍTULO I. INTERROGAR LA FORMACIÓN DE MAESTROS | 14 |
| 1.1. Formar nuevos maestros para una nueva escuela | 14 |
| 1.2. La escuela en la cambiante e e incierta realidad contemporánea | 16 |
| 1.3. Los profesores. Nuevos desafíos, nuevas formas de ser, nuevos saberes | 23 |
| 1.4. Justificación | 30 |
| 1.5. Propósito General | 32 |
| 1.5.1. Propósitos específicos | 32 |
| 1.6. La ruta metodológica | 32 |
| CAPÍTULO II. LA PROPUESTA DE FORMACIÓN: SU CONTEXTO Y SUS ACTORES | 35 |
| 2.1. El estado del cielo cruel la tierra colorada | 36 |
| 2.2. El sistema de educación básica y sus profesores | 38 |
| 2.2.1. Los profesores zacatecanos de Educación Básica: una mirada a la formación atrapada en un sistema de puntos | 39 |
| 2.3. La maestría en educación básica en Zacatecas | 44 |
| 2.4. La maestría en educación básica: sus propósitos, fundamentos, enfoque y estructura curricular | 47 |
| 2.4.1. La planta de profesores de la Maestría | 51 |
| 2.4.2. Los estudiantes de la tercera generación de la Maestría en Educación Básica en UPN-Zacatecas | 53 |
| 2.4.3. Las percepciones de sí mismos, los saberes previos, expectativas sobre la formación y sobre la Universidad Pedagógica Nacional | 56 |
| 2.4.4. Los anteproyectos de intervención | 63 |
| 2.4.5. Formar o sujetar. Una disyuntiva en los procesos de trabajo entre maestros | 67 |
| 2.4.6. Propuestas para la formación reflexiva | 73 |
| 2.4.7. Propuestas para la formación reflexiva en México | 85 |
| 2.4.7.1. El Programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela | 87 |
| 2.4.7.2. El Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica | 90 |
| 2.4.7.3. El Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica | 94 |
| 2.4.7.4. Nuestra postura: síntesis de vivencias colectivas | 99 |
| 2.5. La Maestría En Educación Básica, su versión profanada | 101 |
| 2.5.1. El primer texto es el contexto | 106 |
| 2.5.2. Identificar las cosas que necesitan pensarse | 108 |
| 2.5.3. Diseñar y discutir colaborativamente | 109 |
| 2.5.4. La intervención en acto. Experimentar y compartir las vivencias | 111 |
| 2.5.5. Escribir y socializar lo que nos pasa | 112 |

| | |
|---|-----|
| 8.3. Andar un saber entre esos murmullos | 371 |
| 8.4. Crecer con los iguales | 387 |
| CONCLUSIONES | 396 |
| REFERENCIAS | 405 |
| ANEXOS | 418 |
| Anexo 1. Mapa de competencias de la maestría en educación básica | 418 |
| Anexo 2. Relatoría | 420 |
| Anexo 3. Los códigos y su significado | 421 |
| Anexo 4. Evidencias del trabajo de MITEB | 422 |
| Anexo 5. Ejemplo de las conversaciones en el foro | 423 |
| Anexo 6. Ejemplo de conversación en el foro virtual modificada para dar inicio al trabajo analítico | 428 |
| Anexo 7. Las primeras marcas y signos | 431 |
| Anexo 8. Las carpetas y sus dimensiones | 432 |

INTRODUCCIÓN

*“ [...] Alicia contestó un poco intimidada: **Apenas sé, señora, lo que soy en este momento... Sí sé quién era al levantarme esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces**”.*

-Lewis Carroll-

Este texto nace en lo profundo de la vida en el trabajo, surge de las interrogantes que provoca el participar con otros maestros intentando enseñar y tratando de aprender. Orillan a pensar los sobresaltos que asoman al compartir con multitud de educadores fantasías, luchas, éxitos, miedos y fracasos; los desafíos movilizan el pensamiento, la docencia es simplemente eso: un apasionante desafío.

El reto se asume a partir de sueños, deseos y utopías, muchos de ellos también compartidos colectivamente, una cantidad importante de maestros zacatecanos imaginamos el mundo de otra forma y ponemos en el horizonte una educación distinta, ahí hemos realizado muchas actividades y hemos hablado largamente de ellas.

Vivir, inventar, sufrir y gozar entre maestros conduce a interrogar ¿Qué es un maestro? ¿Cómo vive su trabajo? ¿Qué sabe de él? ¿Qué cosas ignora? ¿Qué y cómo aprende? ¿Cómo desea ser? ¿Cómo se le exige que sea? ¿Qué puede ser? ¿Cómo se hace?

Las preguntas son compañeras viejas, nos han acosado a lo largo de más de tres décadas de práctica en el oficio, una tarea realizada por una figura -el maestro- que se ha venido construyendo a la par que lo ha hecho la formación social mexicana y que siglos de historia no terminan de configurar; su identidad y futuro son inciertos.

La cuestión de los maestros y su trabajo revoloteaba en nuestra cabeza, eso nos movía a realizar actividades para ellos y junto a ellos, pero nos resultaba imposible apreciar la obra porque siempre tocaba una papel en el reparto; a veces en

TEBES¹, otras ocasiones en MITEB², en tareas cotidianas de la escuela y en la militancia con la CNTE y el Movimiento Democrático del Magisterio Zacatecano, siempre hubo tareas por realizar.

Al ingresar a la docencia universitaria su llamado adquirió más resonancia y en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional han cobrado mayor intensidad, en él se han producido nuevas interacciones y su énfasis en la formación de profesores ha generado la oportunidad y la obligación de pensar el asunto. Este trabajo es el inicio del esfuerzo sistemático para construir respuestas al mundo de interrogantes sobre los profesores y su oficio.

Los educadores, su identidad, su saber y aprendizaje son temas en torno a los que actualmente se hilvanan una buena cantidad de debates. Las discusiones son añejas, en ellas participan los propios maestros y sus organizaciones, los políticos, los administradores, los académicos y diversas voces sociales.

El debate pone en evidencia que no dilucidamos todavía en profundidad los saberes presentes en el buen hacer del oficio docente ni los procesos a través de los que se configuran, no obstante, es común que se ponga el acento en el establecimiento de pautas y regulaciones rituales a la actividad. Los ordenamientos obedecen a una racionalidad que desde la técnica dicta pautas y establece la valía indiscutible de un conjunto de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan para hacer cosas con ellas (Contreras, 2010). Adscritos a esta concepción muchos de quienes hablan de los maestros no reconocen que dejan en el vacío componentes fundamentales del trabajo docente, al tiempo que lo despojan de toda posibilidad creativa.

¹El programa "Transformación de la Educación Básica desde la Escuela", era red de colectivos de profesores de varias entidades del país que trabajábamos para mejorar nuestra actividad formulando alternativas de cambio a partir de la reflexión y el análisis de nuestra propia actividad. TEBES fue una extraordinaria experiencia de aprendizaje sobre la formación de maestros y la mejora escolar, del poder creativo de los maestros zacatecanos quedaron variados y ricos testimonios: folletos, libros, diseños de estrategias y producción de materiales didácticos. El Parlamento de la Niñez Zacatecana, a la postre institucionalizado (y de paso mal interpretado), fue una creación colectiva de un grupo amplio de maestros, de los primeros tebesianos, todos del norte de este estado.

²El "Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica" es una Asociación Civil integrada por educadores zacatecanos. Nuestra actividad es similar a la de TEBES, es el trabajo de los tebesianos de Zacatecas y se ha traducido en el establecimiento de relaciones con cientos de escuelas para animar en la mejora del trabajo y en la formación de los maestros dentro de su escuela. En TEBES y MITEB aprendimos a aprender de los profesores, a crecer junto a ellos y mucho, a respetarlos.

En los documentos oficiales sobre el trabajo de los maestros subyacen juicios de corte eficientista, por lo general asociados al rendimiento estandarizado del aprendizaje de los estudiantes³. La tarea docente se vincula con la posesión de competencias que pueden transmitirse a través de trayectos de formación (Terigi, 2013), así, se establecen de manera mecánica y reduccionista criterios reguladores de la capacidad de los educadores para desenvolverse en su trabajo.

Hay un régimen de verdad permeado por un empirismo positivista radical y una epistemología que concibe la práctica docente como producto directo de la aplicación de conocimiento prescrito, a tono con las visiones neoliberales de la política y las relaciones sociales. La expresión educativa de esta ideología pretende expulsar de la docencia los conocimientos que no dan cuenta de “competencias”.

Los ideólogos de las nuevas regulaciones sobre el trabajo docente niegan la validez y utilidad del saber tácito, de las técnicas tradicionales, los conocimientos colectivos y la cultura sedimentada porque la ideología los ubica en los márgenes de lo que ella misma sostiene que es la profesión, esa que una vez estandarizada, forma parte de una “nueva tecnología de vigilancia y control de las prácticas de los profesores en las aulas y las escuelas” (Day, 2000, p. 9). El trabajo de los docentes se confina a la minusvalía y se somete a infinidad de técnicas de supervisión.

La censura, la negación y el silenciamiento de los saberes artesanales no son los mejores procedimientos para propiciar el desarrollo de los educadores, al menos no lo son para nosotros porque estamos ciertos de que la enseñanza no se realiza con liturgias, el trabajo de maestro, es por dentro, más labor artística y creativa que sujeción a un formulario.

³ La Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF30/11/2013) hecha pública en septiembre de 2013 por el gobierno mexicano es un ejemplo de la visión reduccionista del trabajo docente. Vincula la profesionalidad a la posesión de saberes objetivables, estandarizados y medibles por sus impactos en el aprendizaje estudiantil, indicador que para los redactores de la ley depende casi únicamente de “la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente”; el salario, el empleo, el reconocimiento jurídico de derechos laborales, la identidad y el *status* social se supeditan a la eficiencia demostrada por los alumnos, se asume que ésta es resultado casi único de lo que haga el profesor, quedan fuera trayectorias y condiciones sociales, culturales o de cualquier otra índole por las que los alumnos caminan y que inciden fuertemente en sus resultados

La epistemología de la práctica tecnificada ha dejado su impronta en los dispositivos de formación de maestros. En ellos se ha partido de la creencia de que a los profesores debe enseñárseles lo que han de hacer, exponiendo, o en el mejor de los casos investigando, ejemplos de didáctica y pedagogía racionalmente probados para que los formandos los utilicen en sus clases. Dice Perrenoud (2007) que:

Los formadores de enseñantes durante mucho tiempo han construido su identidad sobre unos conocimientos especializados concretos [...] se han convertido en formadores para transmitir estos conocimientos o esas tecnologías, y si procede, su experiencia, y no para interesarse por las prácticas de sus colegas (p. 22).

Los maestros en formación se convierten en consumidores de saber, generalmente construido por fuera del trabajo, aunque el conocimiento transmitido poco o nada sirvan porque es prácticamente imposible su integración en la actividad cotidiana, a eso suele llamarse formación ¿Para qué ese aprendizaje? ¿Qué sentido tiene una formación así?

De ahí la problematización de las posturas teóricas y prácticas que cosifican los saberes del trabajo docente; asumimos que la práctica educativa es una de esas actividades complejas en las que son perceptibles “zonas indeterminadas” y que para desenvolverse en ellas la capacidad reflexiva, la improvisación, la creatividad y la inventiva son recursos imprescindibles: estas habilidades se desarrollan dentro del trabajo recuperando el bagaje artesanal que un campo de actividad con tanta historia como el de los profesores ha construido, para que el maestro las integre en su práctica requiere de libertad y ayuda para experimentar.

El Capítulo I de esta tesis, *“Interrogar la formación de maestros”*, es la ventana de acceso al mundo problemático de la formación de los maestros, en este apartado se indaga el problema de la formación de los educadores y se hace un recorte hacia su vertiente reflexiva, así abrimos la primera de las dos partes en que se divide el documento.

Historizados los saberes de los maestros y asumida su formación como campo problemático, nos adentramos en los intrincados elementos que la definen y concretan. Nos alejamos de las posiciones que prescriben lo que un maestro debe conocer porque sujetarse a ellos significa para nosotros caminar tras la ilusión de galimatías que invisibilizan, porque los desprecian, atributos y saberes que los profesores consideran valiosos para su campo de trabajo y su identidad.

En la actual coyuntura, la formación de los profesores se encuentra en un dilema: ayudarlos en su desarrollo o coadyuvar a su proletarización cada vez más profunda. Perrenoud (En Paquay, 2010) ha advertido sobre la última posibilidad, sostiene que:

Los maestros se han encontrado poco a poco desposeídos de su oficio, en beneficio de la noósfera de personas que conciben y realizan los programas, los enfoques didácticos, los recursos de enseñanza, de evaluación, las tecnologías educativas y que pretenden poner entre las manos de los maestros modelos eficaces de enseñanza (p.142).

Por estas razones y porque nuestra personal novela se ha fraguado entre maestros, sostenemos una mirada crítica y vigilante sobre las teorías y prácticas construidas para formar a los que enseñan.

¿Cómo puede contribuirse a la formación de los maestros? ¿Qué formación requieren? Son apasionantes estas cuestiones porque como bien lo sostiene Torres acerca de la formación de profesores “Nada está dicho [...] la investigación y la experimentación en este campo han sido tan limitadas y tan débiles, que no caben las afirmaciones concluyentes ni las adscripciones apresuradas a un enfoque, método o modalidad particular” (1999 p. 48), como vemos en el campo mucho queda por pensarse y todavía más por hacerse.

Reconociendo limitaciones, nos adscribimos a una tendencia que sostiene que los profesores, como todos los adultos, aprenden reflexionando sobre los problemas de su trabajo; mantenemos la creencia de que investigando en torno a ellos los educadores desarrollan su saber, su hacer y su identidad, los maestros se hacen intentando realizar su trabajo y pensando.

En congruencia con esa especie de profesión de fe participamos en un proceso de interacción que abre el margen para la elección de cursos de acción frente a los dilemas del oficio y que propicia la participación del profesorado en la toma de decisiones en torno a su formación. El nuestro es un dispositivo que reconoce saberes, que toma en cuenta la existencia de ética gremial y que guarda distancia de racionalismos extremos del trabajo educativo. La descripción de la propuesta de formación y el contexto en el que se pone en marcha ocupa la atención del segundo capítulo de la tesis, se consigna bajo el título “*Un dispositivo de formación, sus actores y su contexto*”.

La valía de los saberes del trabajo radica en la capacidad para el manejo de la complejidad del proceso educativo, no está en el “resultadismo” o en la competencia para adiestrar estudiantes para la aprobación de exámenes que semanas después de realizados se les olvidan. El maestro no es sólo su pericia individual, ni *expertise* y maestría en algo particular, es eso y muchas cosas más; la imagen estandarizada que se obsesiona en la comparación y el etiquetado es “*la razón de la sinrazón*” porque genera simultáneamente humillación y soberbia. Creemos que así no se puede ser maestro, pero en la inexistencia de un saber de referencia sólidamente consensuado epistemologías invasoras encuentran resquicio para explicar y marcar el rumbo sobre los saberes, aprendizajes y formación de los maestros.

El tercer capítulo, “*El cristal con que se mira*”, da cuenta de nuestro punto de vista sobre la formación, el desarrollo, el aprendizaje y la reflexión docente. El posicionamiento en todo momento queda abierto al escrutinio público, su validez, pensamos, habrá de dilucidarse en el campo de juego de las prácticas formativas.

A pesar de las sentencias de la administración y la gerencia, pese a la retórica de la calidad, la medición, la eficacia, la competencia, la supervisión y vigilancia de niveles de logro, aquí se asume la formación desde otras racionalidades. No juzgamos a los docentes y su formación desde la óptica de lo que deben saber, hacer o poseer; asumimos posición al abordar la problemática del saber y la formación estudiando lo que en realidad se hace, por eso

analizamos las peculiaridades del trabajo docente y las prácticas formativas para identificar saberes, necesidades y actividades inherentes a ellos.

Reconocemos la formación como necesaria y como proceso de desarrollo del maestro como totalidad, la tecnología del desarrollo profesional es, en nuestra perspectiva, excesivamente reduccionista; un maestro no es solo sus capacidades para enseñar, centrar la mirada en las habilidades profesionales para nuestro punto de vista, es "*graciosa huida*" del campo de la formación y taurinamente preferimos una postura que le planta cara a *portagayola*.

Nuestro intento por comprender lo que se hace para desarrollar el saber docente y lo que le acontece a un profesor que se construye, sigue un sendero que pone la cuestión "patas arriba" si es mirado con los ojos de la costumbre. Es práctica común la emisión de juicios acerca de los efectos de propuestas y programas de formación partiendo de criterios construidos desde la administración; la gramática resultante es la de Narciso mirándose en su espejo, comúnmente se cree hacer lo correcto y cuando los dispositivos fallan no es porque sean deficitarios, las falencias corresponden a los operarios o a unos destinatarios que aparecen como irredimibles.

Para nosotros toda propuesta para la formación de profesores es falible y por tanto, ha de estar sujeta al escrutinio de la práctica. Son insuficientes las mediciones para juzgarlas, el aprendizaje y el desarrollo de las personas no son un proceso de estímulo-respuesta, un producto predecible, son un fenómeno complejo que tiene lugar al seno de interacciones socioculturales, están bajo el influjo de elementos múltiples y se expresan en diversas facetas de la personalidad, ¿Cómo analizar un trayecto formativo?

Aquí lo hacemos desde las locuciones e interlocuciones de un grupo de profesores insertos en su proceso de aprendizaje, procedemos así, enterados de que el resultadismo como serpiente que se muerde su propia cola, ha terminado reclamando (nos) por los pésimos resultados; la otra razón de nuestro actuar es la convicción en que las vivencias formativas puede narrarlas aquel que las siente

como experiencia, nuestro problema es argumentar la justeza epistemológica de un planteamiento de esta naturaleza.

De esto último trata el Capítulo IV cuyo título es “*Construcción del método*”. En él se esgrimen las razones por las que trabajamos para conocer el mundo social escudriñando los sentidos que otros construyen por el hecho de participar de él. Estudiamos el caso de doce profesores que se han involucrado en un proceso formativo, que dice de sí mismo ser reflexivo y práctico, las formas en que viven y piensan su actividad y su aprendizaje nos resultan valiosas, ellos son maestros porque saben serlo, son personas porque piensan, son ojos porque nos miran.

Metodológicamente sacamos a la luz el sentir, el saber y el pensar que los maestros construyen cuando se hacen a sí mismos en la reflexión de su práctica, construimos una comprensión polifónica de la formación con las expresiones de los sujetos de estudio, así nos acercamos a la realidad del trabajo y el aprendizaje docente, un fenómeno que no aparece en las noticias, no está en la *tele* si no es para denostarlo. Sostenemos que son los propios maestros y no otros quienes con mayor legitimidad pueden hablar de lo que los forma o deforma, de lo que necesitan saber o ignorar, de lo que aprenden y lo que inhibe su desarrollo como practicantes del oficio y como personas.

La intención de conocer un retazo de la realidad social implicó el uso de técnicas, instrumentos y herramientas que consideramos adecuadas para visibilizar el pensamiento del otro y la elaboración de un procedimiento para la interpretación de significados, en este apartado se describen y la construcción metodológica cierra la primera parte del trabajo.

La segunda parte da cuenta del proceso interpretativo y se compone de cuatro capítulos. Un diálogo de múltiples voces, entre investigador, autores y actores, destaca la interlocución con los maestros con quienes se compartió el estudio; se buscan las relaciones que existen entre la formación, el trabajo y la reflexión; se escudriña el vínculo de éstas con el desarrollo de los saberes que los profesores poseen, esto nos interesa centralmente porque creemos que a toda

modificación de lo que se sabe le corresponde una transformación de la práctica y ésta refleja la posesión de conocimientos.

El Capítulo V, *“La acción reflexiva proclamada por la gramática de los profesores”* dice de lo que los maestros entienden por reflexión. Ahí nos adentramos, posicionados siempre desde la mirada de los sujetos de estudio, en la valía que para el oficio docente posee el hecho de pensar la propia experiencia, los maestros nos narran las formas en que la realizan y los saldos de cada esfuerzo reflexivo.

Las voces de los profesores dan cuenta de los acontecimientos que necesitan reflexionar, de las dudas que los acechan en su campo de práctica y de sus afanes por ser distintos para contribuir en la construcción de una educación diferente y mejor a esa en la que cada uno está.

Desde la cercanía al pensamiento de los profesores se clarifica que la conflictividad del mundo del trabajo induce una gran diversidad de cuestionamientos, vivir educando implica preguntarse por la clase, por las condiciones de existencia social de los estudiantes, por la administración del sistema educativo, por la identidad docente y otras cosas más. Todas son motivo de reflexión para los profesores y de todas suelen aprender cuando se convierten en objeto de la mente. Los testimonios de los maestros confirman que para una buena práctica en el oficio eso que se ha dado en llamar “competencias profesionales” reduce lo que en realidad es su actividad.

“Ellos ya lo saben” es el nombre del Capítulo VI. Este título no pretende llevar a la confusión de que los maestros nada necesitan aprender, el énfasis radica en que la vida al interior del campo de práctica convierte a los maestros en sujetos de saber. El reconocimiento de lo que el maestro ya sabe es condición imprescindible para ayudarlo a construir nuevos saberes, sostenemos que son equívocas las concepciones que ven al maestro como ignorante, quienes practican una actividad saben de ella y la formación es esencialmente el despliegue de lo que las personas son y poseen.

Yendo al encuentro del saber de los maestros estudiados podemos dar cuenta de que ellos conocen de sí mismos, que están enterados y muchas cuestiones relativas a sus alumnos y las maneras en que aprenden. El bagaje de saberes prácticos de los profesores es extraordinariamente amplio y creativo, puede desarrollarse y a eso deben contribuir, según nuestra perspectiva, los procesos de formación.

La formación es modificación de la forma. Un trayecto de formación implica cambios y evolución, el Capítulo VII remite a los cambios que los maestros perciben en el proceso, se ha titulado “*Buscar y sentir las transformaciones*”.

La gramática de los profesores nos lleva a deducir que un trayecto formativo tiene sentido en la medida que toma en cuenta las necesidades de los sujetos, un maestro puede cambiar cuando lo cree necesario, la formación como proceso intencional tiene razón de ser cuando responde a un llamado interior, quienes están conformes con lo que hacen y lo que son permanecen igual aunque acumulen documentos que constatan el cumplimiento de requisitos establecidos por trayectorias académicas.

La necesidad y el deseo son dínamos del cambio docente. Los maestros movilizan sus aprendizajes por motivos diversos, los más intensos y significativos se asocian a la satisfacción de necesidades radicales, éstas son las que trascienden lo personal e inmediato, se evidencian cuando los profesores conciben su trabajo como un conjunto de actividades al servicio del bien colectivo, eso da a la formación un sentido ético y estético, el maestro que asume reflexivamente su formación no desea hacer las cosas de cualquier manera, aspira a construir lo bueno y lo bello.

El último capítulo lleva por nombre “*Hacerse en la alteridad*”. El relato de los profesores no deja duda de la importancia que tiene para ellos la relación con sus iguales.

Los maestros se construyen echando mano de saberes sedimentados por su entorno sociocultural, poniendo en circulación la cultura elaboran su identidad. No es en soledad que el profesor se hace, precisa de la presencia del Otro y el

mundo del trabajo representa la posibilidad de intercambiar ideas, prácticas, instrumentos, costumbres; esa reciprocidad es aprendizaje, formación, construcción de comunidad.

Las interacciones son fundamentales para que los maestros aprendan y cambien, cuando ellos se comunican salen al intercambio infinidad de saberes presentes en el oficio, algunos de ellos desdeñados por la burocracia y la noósfera, pero imprescindibles para quienes están en el campo de práctica. Los maestros saben, por ejemplo, de lo importante que es en términos educativos, mantener actitudes de humildad y optimismo ante los estudiantes, esas lecciones no existen en los curriculum de formación, tampoco en las prescripciones administrativas, pero fluyen en los diálogos que los maestros estructuran al hablar de su trabajo. Nosotros sostenemos que poniéndoles atención a los conversatorios de los profesores pueden sustraerse aprendizajes que oxigenen la actividad educativa y a los procesos de formación docente.

La parte final de este trabajo presenta una serie de conclusiones en las que se sintetiza el sentido de la formación reflexiva para los profesores. Son las respuestas que hasta el momento se han articulado ante la pregunta que orienta el proyecto de investigación, construidas todas en un esfuerzo interpretativo de la retórica de los maestros acerca de la construcción de sí mismos.

El trabajo se clausura consignando las fuentes de consulta, inseparables en un trayecto de búsqueda en el que el conocimiento se concibe como un encuentro de horizontes, un cruce a veces ordenado y a veces caótico con expresiones de nuestros contemporáneos y las de quienes nos han precedido en la reflexión sobre el aprendizaje y la formación de los maestros. Para ejemplificar los recursos y procedimientos utilizados en el trabajo de campo se incluyen algunos anexos, únicamente los que hemos considerado imprescindibles, son el colofón de esta tesis.

PRIMERA PARTE

*“¿Por qué la tierra es mi casa?
¿Por qué la noche es oscura?
¿Por qué la luna es blancura?
Que engorda como adelgaza?
¿Por qué una estrella se enlaza
Con otra, como un dibujo?
Y ¿Por qué el escaramujo
es de la rosa y el mar?
Yo vivo de preguntar:
Saber no puede ser lujo”.*

-Silvio Rodríguez-

CAPÍTULO I. INTERROGAR LA FORMACIÓN DE MAESTROS

“El que hace una pregunta es un tonto por cinco minutos, y el que no la hace sigue siendo un tonto para siempre”.
-Proverbio chino-

Buena parte de lo que el maestro hace permanece en el territorio de la incógnita, hay actividades vivientes en la práctica docente a las que no asignamos nombre todavía, aunque son definatorias del oficio bien realizado. Si la práctica oculta muchos secretos dignos de escudriñarse, la construcción de los oficianes contiene incógnitas de mayor envergadura, es un mundo problemático y las soluciones existentes son limitadas y provisionales. En este capítulo se problematiza la formación y la identidad de los docentes a la luz de su presencia en el sistema educativo y de las nociones desde las que se intenta indagar procedimientos para mediar en su proceso formativo.

En el apartado también se explican las razones a las que obedece el estudio, las preguntas que guían el trayecto de búsqueda y los alcances que se ubican como horizonte, los propósitos. Aquí se dice de lo que se estudia, por qué se estudia y qué aristas del objeto son motivo de indagación.

1.1. Formar nuevos maestros para una nueva escuela

La humanidad asoma al tercer milenio de la era cristiana inserta en un proceso de vertiginosos cambios. La vida de los individuos es influida por transformaciones de índole, carácter y origen heterogéneo; la ciencia, la técnica, la cultura y la política poseen un extraordinario dinamismo, esta vorágine hace incierta la vida precisamente en la fase en la que el hombre ha acumulado mayor cantidad de conocimientos.

En las circunstancias actuales, la escuela y los enseñantes se encuentran insertos en tensiones permanentes. La vida social les plantea exigencias

imposibles de cumplir, hay reclamos diversos, justificados a veces, malintencionados otras. Más allá de su origen y contenido, esas voces son evidencia de que la escuela y la actividad docente no deberían evadir la discusión sobre su rumbo, pertinencia y posibilidades.

Reflexionar sobre la escuela mexicana contemporánea resulta obligado en este trabajo, porque la institución escolar es territorio en el que discurre la actividad de los individuos que son el foco de atención del proyecto de investigación: los maestros.

Los maestros son importantes, así lo han expresado especialistas como Zeichner y Liston (1999) quienes asumen un posicionamiento sociocrítico, y Schleicher (2012) con la visión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, mirando las cosas con las gafas de las finanzas. Hay una afirmación idéntica formulada con razones contrapuestas, la trascendencia de los educadores se propone por muchas más voces y con los más variados argumentos.

Aquí se coincide con la idea de que el trabajo de los maestros es un factor fundamental en la construcción de una escuela renovada, comprometida con el cuidado de todos los ciudadanos y la vida en democracia, en México esa expectativa es una tarea inconclusa, las razones son múltiples.

Una de ellas radica en el mundo de tensiones y paradojas que atraviesan el oficio docente. A los maestros mexicanos los asaltan la proletarización y el deseo de mayores derechos, oscilan entre la autonomía y la regulación extrema, llegan a sus oídos con igual estridencia el reconocimiento de su saber y el sometimiento a prescripciones configuradas por fuera de sus prácticas.

En esta realidad de los profesores, fluye una retórica profesionalizante asumida por lo general de manera simplista, ahistórica y mecánica. Vista la profesionalidad docente desde la sociología de las profesiones delata varias aristas problemáticas; la profesionalidad de quien realiza una actividad se define por la condición social, la posesión de conocimiento, la autonomía y el

reconocimiento público, todos estos elementos están en declive para el docente mexicano.

Pero los juicios acerca de los maestros y sus capacidades pueden establecerse desde otros parámetros, en los que no se consideren como algo fijo y desde perfiles establecidos por fuera del oficio, los saberes de los maestros implican movilidad y búsquedas permanentes (Tardif, 2004 y Labaree, 1999), no hay puntos de llegada preestablecidos con rigidez, su saber es una construcción social, el dinamismo le es inherente.

Los maestros, para desarrollarse profesionalmente requieren enriquecer sus saberes mediante un esfuerzo de búsqueda y reflexión. La legitimidad profesional no es un asunto de simple retórica, es una cuestión de conocimiento y la transformación de los saberes sociales propios del oficio implica reflexión, análisis y búsqueda para hacer mejor lo que ya se hace.

Existe un estrecho vínculo entre el trabajo, la reflexión, el aprendizaje y los cambios del oficio de la enseñanza. Es en la práctica, en el pensamiento que sobre ella se ejercita que pueden configurarse nuevos saberes y donde los sujetos tienen posibilidades de apuntalar su desarrollo y construir sus posibilidades para aportar a la mejora de la educación.

1.2. La escuela en la cambiante e incierta realidad contemporánea

Los habitantes del planeta en esta época testificamos y participamos de innovaciones que han modificado en forma sorprendentemente rápida la producción, circulación y distribución de riqueza. Habitamos un mundo afectado por mutaciones en diferentes órdenes de la vida sionatural, en esta realidad cambiante también se han modificado las creencias y las formas de ver y comunicar la realidad.

Los mecanismos de relación a nivel mundial están permeados por entidades supranacionales que han reducido las posibilidades de los Estados para

definir las variables macroeconómicas y para la atención de las necesidades sociales de sus habitantes. El capitalismo mundializado es:

Fin de los grandes relatos, mutación de las coordenadas espacio-temporales que traen consigo las tecnologías digitales e Internet, licuación que hace fluir las estructuras sólidas y las tradiciones creando nuevos riesgos a nuestro alrededor, conformación de un mercado global cuyas transacciones escapan a los Estados nacionales (Fernández, 2009, p. 2).

El cambio contemporáneo es global e influye el conjunto de la esfera social y los circuitos productivos, afecta por supuesto la construcción de las identidades de todos los individuos.

Son vertiginosos los trastrocamientos en las pautas culturales de nuestros entornos, quizá por ello la sociedad globalizada es profundamente incierta y difícil de entender desde el contacto inmediato, pues genera experiencias sociales cada vez más separadas de los ambientes físicos a través del contacto virtual. La inercia de las transformaciones impone su sello en los contextos comunitarios y familiares; en nuestro tiempo se transita a una nueva concepción de la estructura parental, en ella se disocia la conyugalidad y se modifican las relaciones entre padres e hijos.

En el mundo del trabajo las transformaciones se expresan de forma traumática. El modelo “postfordista” de producción abandona la segmentación de responsabilidades en la cadena de montaje y la sustituye por el trabajo de equipo estructurado sobre fundamentos de flexibilidad, polivalencia, inestabilidad y el pago por rendimiento e individualizado (Fernández, 2013).

Esta nueva circunstancia desde la que se define el sentido de la actividad laboral se ha reflejado en modificaciones jurídicas que convierten a la fuerza de trabajo en una mercancía sujeta a las leyes de libre competencia, cada vez más desregulada y desprotegida, la Ley Federal del Trabajo aprobada en México y hecha pública el 30 de noviembre de 2012, contiene en su seno una ruptura conceptual y política con jurisprudencias anteriores; en ella se desvanece el espíritu de protección al trabajador, su lugar lo ocupa el libre juego de las fuerzas

del mercado, la relación contractual se individualiza y desregula, la contratación a prueba, el *outsourcing*, la polivalencia, la facilitación del despido, el abaratamiento de la fuerza laboral adquieren estatuto legal. Con estas medidas la sobreexplotación y precarización masiva se han inscrito y validado en la ley.

La cultura contemporánea ha hecho del individualismo un fetiche. El ciudadano global se pone a prueba compitiendo, demostrando la eficiencia de sus dotes y estilo personal. No existen valores morales dignos de reivindicarse como patrimonio común, la ética se relativiza, el saber y el conocimiento se cosifican como un bien más a regular por las leyes del *marketing* (Contreras, 2010). Prima en lo político la fatalidad, el conformismo y los excluidos en la macabra danza de la “libertad absoluta” son sometidos por igual al desprecio que al olvido. Todo compromiso social suele quedar bajo sospecha escatológica, en la sociedad individualista lo correcto es huir delo “salvífico”.

En la vorágine del cambio de la sociedad de la información, arrasados por su velocidad, aunque sea en voz baja, son pertinentes preguntas de amplio calado, por ejemplo: ¿A dónde vamos? ¿Qué deseamos ser como individuos, como sociedades, como especie? Si la incertidumbre es el signo de los tiempos, por lo menos, hay que trabajar por un mejor futuro en el que no se renuncie a la justicia, la paz, la igualdad y la armonía, esas respuestas son necesarios mientras no construyamos otras dignos de sustituirles y tocan profundamente la labor educativa, llaman a la puerta de la escuela.

El nuevo contexto plantea un conjunto de retos para los sistemas educativos, instituciones que aún dentro de la “modernidad líquida” tienen asignada la tarea de socializar a los individuos, de contribuir a la conformación de sus objetividades y subjetividades. Para Bauman (2003) el capitalismo moderno preserva y profundiza el individualismo, las relaciones entre los sujetos en la formación social contemporánea son endeble, sutiles, casi etéreas; esta circunstancia configura una modernidad *sui generis*, los cuerpos sólidos se conservan, los líquidos no poseen forma propia, cambian como en el capitalismo tardío lo hacen la desregulación, la liberalización y los mercados.

Superar los retos de la escuela se vuelve una encomienda cada vez más compleja dentro de la continuidad de cambios sociohistóricos, pues como lo sostiene Terigi (2013), “la cultura contemporánea ha producido transformaciones en las formas de producción y transmisión de saberes, y frente a ellos, la escuela y la docencia, estructuradas en otro tiempo, experimentan dificultades” (p. 27). En la vida actual resulta extraordinariamente complicado responder a las exigencias planteadas a la educación en contextos en los cuales ésta es profundamente cuestionada, como cuestionados son los educadores.

Están en la escena nuevas perspectivas sobre la tarea de enseñar, las formas de aprendizaje adquieren también otros matices, la transmisión de la cultura se vuelve problemática en una realidad en la que el signo y el estilo personal cobran más relevancia frente a las identidades compartidas; estamos, lo dice Dussel (2005), ante una crisis de transmisión de la cultura, esta circunstancia se refleja en las escuelas y el trabajo de los docentes.

Es en el marco de estos desequilibrios que la escuela contemporánea tiene que responder a múltiples tareas: contribuir en la formación de los sujetos para que puedan desenvolverse adecuadamente en los cambiantes entornos, coadyuvar a la búsqueda de sentido a las transformaciones y ayudar a manejar la complejidad de los procesos socioculturales. ¿No se agranda la dificultad del trabajo escolar en una circunstancia en que las identidades individuales y colectivas discurren en buena medida al margen de la educación formal o contra ella?

El conjunto de valores y creencias que sirven como sustrato a las construcciones ideológicas de una formación social constituyen el imaginario social, éste es una construcción colectiva que define la relación de los sujetos consigo mismos y con sus semejantes. Adquiere sentido, afirma De Moraes (2007, p. 1):

Cuando se expresa por ideologías y utopías y también por símbolos, alegorías, rituales y mitos. Estos elementos plasman visiones de mundo, modelan conductas y estilos de vida, en movimientos continuos o

discontinuos de preservación del orden vigente o de introducción de cambios.

La escuela pública ocupa un lugar importante en el imaginario social mexicano, está presente en las aspiraciones colectivas e individuales, su huella se inscribe de diversas formas en las gramáticas sociales, es común la creencia de que ir a la escuela permite acceder a mejores condiciones de vida a pesar de que en el entorno neoliberal esta idea funciona en no pocos casos como profesión de fe o mito

Desde el imaginario social se somete a la escuela a múltiples obligaciones porque se cree que el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad del presente requiere de las personas una nueva actitud frente al conocimiento y un bagaje de saberes, actitudes y aptitudes imprescindibles para adaptarse a realidades excesivamente móviles.⁴

Políticos, académicos, intelectuales y gente común, pregonan hoy que el hombre contemporáneo precisa de capacidad creativa para entender y anticipar los cambios en los que estamos insertos. Respetar y aprovechar de manera sustentable los recursos del medio ambiente, valorar identidades individuales sin menoscabo de los derechos de los demás, ponderar la democracia como valor y forma de vida, defender los derechos humanos, educar para el consumo inteligente tanto de bienes materiales como de la información, el discurso (Morín, 1999, Perrenoud, 2007) implica que la escuela no puede eludir la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes capacidades para vivir.

Las nuevas socialidades precisan de cambios en la escuela, pero rumbo y contenido son controvertidos, no es claro el consenso del tipo de sociedad a construir, como tampoco lo es el modelo de individuo al que deba coadyuvar a formarse. Chevallard (2013) se pronuncia a favor de un cambio civilizatorio y lo

⁴ El filósofo y epistemólogo francés Edgar Morín (1999) ha dibujado "siete saberes necesarios para la educación del futuro". El saber pensar tiene centralidad en su propuesta, la escuela en principio debe coadyuvar al desarrollo de esa competencia, pero ¿A pensar se puede enseñar? Esta pregunta da cuenta de lo intrincado del trabajo escolar, pero igualmente complicado son la enseñanza de la condición humana, el desarrollo de la identidad, el desenvolvimiento frente a la incertidumbre, la comprensión y la ética; todos estos conceptos están en la propuesta de Morín e implícitamente dentro de las tareas de la escuela a construir según el teórico francés, todos son problemáticos vistos desde la realidad mexicana y latinoamericana.

explica como una nueva forma de entender la relación entre los individuos y entre éstos y el conocimiento, “un mundo posible de ciudadanos educados e iguales, con diferencias de capacidades que nunca dan lugar a dominación política”(p.19), una sociedad en la que se democraticen las relaciones entre los sujetos y que además en la que democratización no significa dejar de lado la discusión en torno al saber, sus posibilidades y procedimientos de acceso, en otras palabras una escuela en la que perviven relación democrática y conocimiento se hace imprescindible en la construcción democrática.

Para quienes compartimos el ideal democrático de la escuela y la sociedad quedan dibujadas varias tareas en el horizonte, son imprescindibles un conjunto de cambios en la escuela mexicana: la pedagogía, el clima institucional, la gestión, lo que se enseña y cómo se enseña. Es precisa una redefinición de tareas para diversidad de actores cuyo trabajo tiene relación con lo que acontece al seno de las aulas y los centros escolares: profesores, directivos, tomadores de decisiones, padres de familia y entornos comunitarios.

Asumimos que lo anterior no ha de pensarse teniendo como perspectiva única el eficientismo mercantil predominante. En nuestro país el debate educativo no puede dejar fuera la idea de una educación humanista que sustituya los designios del mercado por la práctica de valores como la justicia, la democracia, la libertad y la igualdad; que recupere y coloque en primer plano el respeto y la ampliación del derecho humano a la educación, el fortalecimiento de lo público y un proceso sólidamente arraigado en las necesidades del desarrollo de las personas y de sus comunidades y regiones. La competitividad, la estandarización, el premio al rendimiento, la evaluación reducida a mediciones, la escuela juzgada desde baremos gerenciales, son los parámetros que se han instalado en México para adjetivar la calidad de la educación, evadiendo la complejidad del proceso educativo y la heterogeneidad social, económica y cultural del país.

La escuela de contenido y carácter democrático en la realidad mexicana es aquella que se encuentra fincada en la memoria histórica de nuestro pueblo, abierta a la cultura y al conocimiento universal, con una visión amplia de la ciencia

y las humanidades. Una educación sólidamente anclada en la autonomía y la participación democrática⁵ dentro y fuera del aula.

Una gran cantidad de educadores mexicanos, hemos hecho pública esta posición, y deseamos:

Un proceso educativo que esté orientado a la formación de mujeres y hombres sabios, autónomos, críticos, solidarios, preocupados por el bienestar de todos y especialmente por el de su comunidad y familia. Una educación que no se finca en la separación clasista entre educación técnica y propedéutica, sino que integra ambas dimensiones en una sola formación de alto nivel y amplios horizontes.

Se trata, además, de convertir al proceso educativo en un espacio de creatividad, exploración y participación, libre de rigideces y fincado en la curiosidad, el compromiso responsable de maestros, estudiantes y de la comunidad; y en el interés y compromiso solidario de los niños y jóvenes por lo que ocurre a su alrededor. Por otro lado, se busca que esta educación esté disponible a todos los habitantes del país, por lejana y pequeña que sea su comunidad y por enorme que sea el número de aspirantes a las escuelas e instituciones en las ciudades. Y esta educación -creativa y para todos- es una responsabilidad de la sociedad que asume el Estado a través de la educación pública, gratuita y laica (CNTE 2013, p.3).

Entre miles de educadores de México, la refundación de la escuela no se objeta, se busca, se exige y se asume como horizonte utópico. Se hace poniendo en el centro el interés mayoritario e interpretando que educar es obligación del poder público y derecho de ciudadanía irrenunciable, derecho que se vincula con el acceso de mejores niveles de vida, con más democracia para hacer posible la

⁵ Desde principios de los años noventa del siglo pasado la “participación social en educación” ha formado parte de la reglamentación educativa (Cfr. ANMEB (1992), Ley General de Educación (1993). En tiempos más recientes se instituyeron los Consejos de Participación Social, la Reforma Educativa promulgada en 2013 elevó a rango constitucional la autonomía de gestión, todas estas iniciativas se justifican en la idea de abrir espacios para que la sociedad civil exprese su voz en lo concerniente a la tarea educativa. Sin embargo la participación democrática en asuntos educativos es un eufemismo, a ello contribuyen las formas mecánicas desde las que se concibe y alienta, los límites que la propia reglamentación establece, los controles y camisas de fuerza impuestos a los individuos y organizaciones que desean participar, el carácter burocrático de los organismos que se han creado; constreñimiento, jerarquías, dominación, escasa autonomía, rigidez y libertad reducida inhiben o anulan la democracia y la participación ciudadana en la educación mexicana.

intervención de diversos sectores en su actividad, del incremento de los niveles de logro y satisfacción en relación con el desarrollo de los aprendizajes y de la superación de los ancestrales niveles de inequidad de acceso y permanencia en los que se han visto sumidos amplios sectores de la población mexicana.

La educación, como decía “es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente para asumir una responsabilidad por él de esa manera salvarlo si no apareciera lo nuevo, lo joven” (Arendt 1962, citada por Dussel, 2010, p. 19). Problematizar la renovación de la escuela es ya insertarse en el cumplimiento de una responsabilidad de quienes desarrollamos tareas educativas.

1.3. Los profesores. ¿Nuevos desafíos, nuevas formas de ser, nuevos saberes?

El maestro es uno de los soportes fundamentales en la construcción de una opción educativa acorde con la vida democrática. La democratización de la escuela, de la sociedad y del conocimiento, el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la satisfacción del derecho de aprender de todos los alumnos, son cuestiones que aunque no dependen de una causa única, están mediadas por el trabajo de los profesores; por esta razón el debate acerca de su aprendizaje, desarrollo y formación no puede eludirse, todo indica que la preocupación por estos procesos a nivel mundial parece ser omnipresente, incesante y creciente (Hargreaves, 1996).

Elegida la escuela democrática como opción, habrá que pronunciarse entre opciones formativas para los maestros, pues como lo sostiene Perrenoud (2001) “Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera” (p. 3), lo anterior significa que si la reivindicación de la sociedad democrática no es un *eslogan*, los maestros y su formación deben entenderse en coherencia con el modelo de sociedad al que se aspira.

En las arenas movedizas de la sociedad posmoderna los practicantes del oficio docente están sujetos a numerosas tensiones e incertidumbres y no pocos motivos de insatisfacción. Hargreaves (1996) ha puesto el acento en el derrumbe de las antiguas certezas profesionales, la crítica a la actuación didáctica, el cuestionamiento de la autoridad, las presiones laborales, la sobrecarga de responsabilidades y en la tendencia a la degradación salarial y profesional de los educadores, todos son asuntos relacionados con el tipo de educación por la que se trabaja.

La tarea de enseñar y la formación del profesorado son temas a debate. Desde diferentes ámbitos de la sociedad se reconoce la importancia del trabajo de los maestros para implementar iniciativas de mejora de la calidad educativa. Los cambios en la enseñanza pasan por la mejora de la actividad de los maestros, por el fortalecimiento de sus saberes y autonomía, por la apertura de canales que posibiliten su crecimiento como individuos y como agentes importantes del desarrollo educativo.

El maestro del futuro, decía Latapí (2003, p.17) “será un gestor de aprendizajes significativos, animador, estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación”. La mediación para el aprendizaje en la sociedad mexicana contemporánea conlleva a estructurar nuevas formas de interacción dentro del aula, en las escuelas y sus contextos.

Una nueva cultura escolar es necesaria. La escuela no puede evadir el reposicionamiento de los estudiantes ante el saber, los contenidos a transmitir, los fines y aspiraciones que pretenden alcanzarse, los recursos, los insumos y las condiciones socioeconómicas y culturales en las que la tarea educativa tiene lugar.

Mirar la complejidad del proceso educativo y más aún, desenvolverse ahí es posible cuando dentro de él trabajan sujetos formados para plantear iniciativas, para revisar aciertos y errores, para diseñar intervenciones adaptadas a las

necesidades de los alumnos, para comprender el conjunto de factores que intervienen en el acto de educar.

La escuela no puede ya concebirse como una institución transmisora de saber, los profesores estamos lejos de la época en que la traducción del libro y la ejecución de planes permitían responder a los requerimientos educativos de los estudiantes. Como hemos afirmado líneas arriba, el mundo actual ha trastocado las formas de acceder a la cultura, el trabajo docente tiene por lo tanto que repensarse.

Reconocemos que la escuela depende fundamentalmente de lo que acontece por fuera de ella, pero la renovación de las formas de interacción de los estudiantes para la construcción de saber, la estructuración de las tareas áulicas en la perspectiva del desarrollo de los sujetos está relacionada con la manera en que el trabajo de los maestros se concreta, los maestros son fundamentales. Tal como lo señalan Zeichner y Liston (1999): “No podemos contar con buenas escuelas a menos que se permita a los profesores un papel primordial dentro de su funcionamiento y en el desarrollo de soluciones para los numerosos problemas a los que se enfrentan” (p. 79).

Existe una inquietud socialmente compartida por lo que sucede en la escuela, por los resultados, por los aprendizajes generados (Kepler, 1999). El foco de atención en las últimas décadas se ha mudado de la organización del sistema educativo y el diseño del currículum hacia la actividad docente, Tardif afirma certeramente que “Se exige cada vez más que los profesores se conviertan en profesionales de la pedagogía, capaces de afrontar los innumerables desafíos suscitados por la escolarización de masas en todos los sistemas de enseñanza” (Tardif, 2004, p. 85). Lo que acontece en la escuela preocupa a las sociedades, se busca que los estudiantes asimilen lo que los proyectos curriculares les piden y para ello se reclama la presencia de maestros competentes.

La Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE) ha elaborado un discurso convertido en directriz de las políticas educativas entre sus estados miembros. Desde la visión de este organismo financiero internacional:

Las escuelas cargan con altos niveles de responsabilidad. Sus funciones son vistas como una ayuda fundamental para el cambio económico, social y cultural de las sociedades. Sus capacidades para dar cumplimiento a esas expectativas dependen fundamentalmente de su capacidad para manejar su propio cambio. Particularmente si los profesores tienen un desarrollo positivo y efectivo para adquirir las características que se necesitan en las escuelas del futuro (Schleicher, 2012, p.102)

Puede verse que en la perspectiva de este centro de poder financiero internacional, la escuela es una institución sometida a la exigencia de adaptar a la gente a los cambios contemporáneos, de ella se espera una importante contribución consolidar transformaciones económicas, culturales y sociales. Los profesores han de ser los estrategas de dicho cambio, por ello las escuelas precisan de profesores habilitados y competentes.

Sin embargo, en escenarios como los de América Latina, en donde el atraso y la exclusión campean, el aprendizaje y formación de profesores son tareas deficitariamente atendidas. Valls (2014) citando “la opinión experta” afirma que ningún país latinoamericano a excepción de Cuba tiene docentes suficientemente habilitados, todo como consecuencia de políticas equivocadas y de los déficits formativos.

El trabajo bien realizado es una incuestionable necesidad de sistemas educativos como el de México. Pero las peculiaridades de esa actividad son controvertidas, difícilmente pueden establecerse leyes generales para juzgar un oficio complejo como el de los maestros. Sin embargo, durante las cuatro últimas décadas ha venido perfilándose una postura que intenta establecer un fondo común de saberes específicos de los educadores, su definición ha corrido a cargo de investigadores profesionales y administradores de la educación, el saber propio de la docencia se presenta como parámetro de la profesionalidad, es una visión reduccionista del trabajo de maestro.

El discurso en torno a la profesionalización de los maestros es una expresión que atrae muchos adeptos en los campos académico, político y

gremial,⁶ hay una historia relativamente larga de alusiones al profesionalismo de los educadores, más allá de que el término se usa muchas ocasiones para constreñir el trabajo de los profesores (Smyth, 1999).

Ha escrito Labaree (1999), que el movimiento para profesionalizar la enseñanza parte de la premisa de que la educación de excelencia tiene una clave: “la creación de una profesión de profesores con buen nivel de preparación y dispuestos a asumir nuevos poderes y responsabilidades” (Labaree, 1999, p. 17). El académico estadounidense dice también que esta tendencia tiene el potencial para causar más perjuicios que beneficios a la educación, a los docentes y al alumnado por su inclinación a racionalizar el proceso de instrucción, de circunscribirlo dentro de parámetros cientifistas y la lógica del mercado desde los que se naturalizan la meritocracia, la competencia y el individualismo a ultranza.

Asumido el discurso de la profesionalización docente sin problematizarlo ni historizarlo se corre el riesgo de incurrir en una retórica irónica. Sucede en ocasiones que al tiempo que se insta a los profesores a que sean autónomos, competentes y hábiles para tomar decisiones, se les expulsa como sujetos de currículum toda vez que se les predeterminan resultados exigibles, se les indican las formas en que deben comportarse y se les somete a rígidos procesos de evaluación, cuyos criterios se establecen a partir de la medición del aprendizaje de los estudiantes a través pruebas estandarizadas.

En el trasfondo de esta tendencia o movimiento hacia la profesionalización docente subyacen cambios en la naturaleza del trabajo de los maestros y transformaciones en su identidad y definición jurídica. Este énfasis implica “el relativo abandono de la idea de los profesores como trabajadores” (Smyth, 1999, p.59), la docencia bajo eufemismos profesionalizantes termina en condiciones

⁶ En México esta expectativa tiene larga data. En el primer Congreso Nacional de Educación Normal, Rafael Ramírez hizo expresa la necesidad de elevar los estudios de los maestros a nivel universitario, ello implicaba colocar a los docentes en el mismo rango del resto de las profesiones. Hernández (2013) da cuenta de que el constructo emerge en el período del Desarrollo Estabilizador (1940-1970). En esa etapa, se dio impulso, desde el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), a un proceso de titulación intensivo de profesores empíricos, se separaron también la enseñanza normal y la instrucción secundaria, se reformaron varias veces los planes y programas de estudio, se amplió la duración de la carrera y a los egresados de las escuelas normales se les abrió la posibilidad de cursar estudios universitarios. La profesionalidad docente fue al mismo tiempo una exigencia institucional que una reivindicación gremial. Sindicato y gobierno la mencionaron por igual e impulsaron conjuntamente la creación de licenciaturas para profesores en servicio, la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional y la reforma que en 1984 elevó a rango de licenciatura los estudios realizados en las escuelas normales.

intelectuales tan precarizadas y empobrecidas las condiciones de vida material de los profesores.

La idea de profesionalizar a los maestros es contradictoria. Unas veces se entiende como una forma de instrumentalizar el trabajo despojándolo de contenido político, otras como la apertura a una actividad de reflexión y crítica sobre el trabajo escolar y las condiciones sociales en las que se concreta; vista de la segunda manera la profesionalidad encarna una forma de producir saber que permita a los educadores trascender las creencias, el sentido común, los mitos e ideologías que impiden su propio crecimiento y el desarrollo de la educación (Carr, 1989). El trayecto que se siga en esta tensión depende de que desde la propia práctica del oficio se abran cauces al saber, a la reflexión y al debate; el desarrollo individual y colectivo de quienes realizan el oficio de educar no puede conseguirse sin esfuerzos intelectuales, prácticos, políticos y jurídicos.

La preocupación por los maestros ha motivado que en muchos países del subcontinente latinoamericano se haya testificado en los años recientes la implementación de políticas que ponen el acento en la medición de las capacidades de los educadores para realizar su trabajo, los baremos de medición se asocian con los resultados que obtienen los alumnos y los sistemas escolares, ambos considerados como fenómenos medibles.

Los procesos de evaluación del desempeño de los maestros son polémicos, se han configurado en torno a ellos una gran cantidad de discursos. Aún abstrayéndonos de esa discusión, en el imaginario social, entre la comunidad académica y entre profesores se cree que lo que el maestro sabe, hace y es, explica lo que enseña y lo que los niños aprenden o dejan de aprender.

La influencia de la figura del maestro en los procesos escolares, científicamente demostrada o no, reconocida o negada, ignorada o sobredimensionada, viene configurándose como una de las preocupaciones de los estudiosos del fenómeno educativo quienes han convertido este tema en un apasionante objeto, al tiempo que es un asunto del que se habla en las políticas educativas de México y el mundo.

La inquietud por los maestros y su práctica es reiterativa en los discursos de política pública, aunque ésta no necesariamente derive en acciones que apunten hacia el objetivo de mejorar capacidades docentes; esto es así porque además de los vicios propios del aparato burocrático-educacional, en el territorio de la formación docente hay muchos puntos oscuros, los dispositivos, los objetos, los tiempos, los espacios, los aspectos susceptibles de formatividad y lo que es en sí formación son temas que ineludiblemente requieren pensarse.

Dicho lo anterior se entenderán los motivos por los que desde esferas diversas se hable de la formación de los maestros, los administradores de la educación la conciben como una garantía de que las nuevas generaciones disfruten de oportunidades para desarrollarse; cambiar la escuela implica contribuir a que los profesores se transformen. Esa inquietud es lo que motiva a indagar, la búsqueda parte de varias incógnitas: ¿Qué entendemos por formación? ¿Cómo se forman los que enseñan? ¿Qué requieren aprender? ¿Qué desean aprender? ¿Qué es lo que en realidad aprenden? ¿Todos los aprendizajes se recuperan en el desempeño del trabajo? Son algunas de las preguntas que irrumpen cuando se intenta pensar en el intrincado territorio de la dilucidación de lo que el maestro es y los trayectos que lo conducen a construirse desde un enfoque reflexivo.

Este trabajo gravita en torno a dos interrogantes centrales: ¿Qué sentido le otorgan a su propia formación los profesores? y, ¿Hasta dónde la Maestría en Educación Básica suscita su proceso de formación reflexiva según sus propias percepciones de cambio?

El programa de Maestría en Educación Básica (MEB) de la Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional se adscribe a una línea de pensamiento dentro del campo de la formación de profesores y se plantea formar profesionales de la educación utilizando arquitecturas que se sustentan en la investigación e innovación de la práctica. Su retórica reivindica la formación reflexiva desde la práctica, hace falta indagar los alcances de esa aspiración.

En esta investigación hay una pesquisa que busca responder a sus interrogantes estudiando los sentidos de la formación a través de las objetivaciones de un grupo de alumnos de la Maestría en Educación Básica en Zacatecas.

Se asume de entrada que la formación es un campo de prácticas plagado de polémicas, entramos a él para participar en la dilucidación de los misterios implícitos en el desarrollo de quienes practican el oficio de educar. La tarea de investigación se asume con apertura y pensamiento flexible, ello no implica por supuesto que no se parta con un bagaje de conceptos y marcos referenciales, con una elección metodológica y un baúl de herramientas a utilizar en la faena investigativa -todos descritos en el documento-, como un esfuerzo para contribuir en el desarrollo del saber sobre los maestros y sus procesos de desarrollo.

1.4. Justificación

El punto de partida en todo proceso de búsqueda o aprendizaje es el interés, en ello coinciden estudiosos de diversos campos como la psicología cognitiva, la epistemología o la sociología. Estar interesado quiere decir, aceptar que lo que acontece en un juego social determinado (para nuestro caso la formación) tiene un sentido, que existen apuestas importantes y dignas de ser emprendidas.

La noción de interés es una arbitrariedad histórica que se opone al no motivado por el juego, al “me da igual”, al estado axiológico de no preferencia y al estado de conocimiento dentro del cual el sujeto se muestra incapaz de distinguir entre diferentes opciones, desde esta perspectiva es importante concebir el ámbito de la formación docente como un mundo signifiante, dotado de valor y valía, donde vale la pena activar las propias energías (Buordieu, 1995).

Por otra parte, la situación prevaleciente en los procesos de formación docente en nuestro país nos lleva a una serie de análisis. Si los agentes sociales están determinados solamente en la medida en que se autodeterminan, entonces

los profesores mexicanos son agentes sociales producto de la historia y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria, deben por tanto ser capaces de determinar activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que los define.

Esto implica un gran reto para las propuestas de formación, es necesario realizar aportes que fortalezcan la autopercepción de los maestros, pues no hay lugar para la formación cuando se minusvalora a los sujetos que desarrollan el oficio de enseñar.

La Universidad Pedagógica Nacional de acuerdo con su decreto de creación “ tiene por finalidad prestar, desarrollar, y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (P.E.F., 1978, p. 1), una institución con experiencia de casi cuarenta años en el campo de la formación y la superación profesional de los educadores mexicanos está llamada a aportar nuevos conocimientos sobre el campo en la idea de contribuir a la elevación de la calidad de los servicios educativos que reciben los niños, las niñas y jóvenes mexicanos.

El Sistema Educativo Nacional es uno de los elementos constitutivos de nuestra sociedad y es, sin duda, un ámbito sensible a los cambios sociales a lo largo del siglo XX, mismos que se aceleraron en casi todos los aspectos; es evidente que en el caso del sistema de formación de maestros también se han experimentado múltiples transformaciones; unas como resultado de la aplicación de las políticas educativas, otras por la permanente influencia del medio social, cultural y político: son evidentes los cambios generados en el mismo sistema educativo nacional y el mercado laboral, en las condiciones de trabajo y la percepción salarial de los docentes, ante este dinamismo el reposicionamiento de las ideas sobre la formación docente son tarea obligada para las instituciones formadoras y para quienes en ellas trabajamos.

1.5. Propósito general

Estudiar el sentido que un grupo de estudiantes de posgrado construyen acerca de su trayecto de formación reflexiva.

1.5.1. Propósitos específicos.

- ≈ Comprender los mecanismos que contribuyen en la formación de los profesores.
- ≈ Conocer atributos, actitudes, destrezas, comportamientos y aprendizajes que los profesores identifican como componentes de la formación reflexiva.
- ≈ Identificar los saberes que se construyen a partir de dispositivos de formación.
- ≈ Distinguir los aprendizajes que los sujetos en formación ubican como necesarios para el buen desempeño de su oficio.

1.6. La ruta metodológica

El diseño de la investigación ha sido un proceso constructivo orientado desde la pregunta. Las adscripciones paradigmáticas, sin haber sido desechadas, han pasado a segundo término a la hora de las definiciones metodológicas; en su lugar, la interrogante por los sentidos que un grupo de estudiantes de la Maestría en educación Básica en la Unidad UPN-Zacatecas otorgan a la formación reflexiva, ha tomado protagonismo.

El posicionamiento teórico que sirve de brújula establece un punto de vista acerca del conocimiento de la vida social (y las prácticas formativas son parte de ella). Aquí se sostiene que el conocimiento de lo social es posible a partir del estudio de las actividades humanas porque en las acciones que las integran se condensa el carácter y el pensamiento de los sujetos que las realizan.

Estudiar la formación reflexiva, por lo dicho, implica adentrarse en los

ámbitos donde las prácticas de formación tienen lugar, las actividades de los individuos en su vida cotidiana y las formas en que ellas se piensan son el fundamento de la historia humana, son el campo en el que puede desarrollarse toda teoría social y toda interpretación relativa al conocimiento de los individuos (Heller, 1987).

En la vida de sujetos particulares estudiamos los procesos de formación, los acontecimientos que en ella se despliegan son ventanas desde las que se atisba lo cognoscible. Para conocer la vida social implica ir al encuentro de las diversas formas en que los otros se objetivan, mirar con atención sus palabras, adentrarse en sus pensamientos, en sus producciones, en sus actos; el mundo y su conocimiento implican interacción, diálogo, intersubjetividad.

La vida se comparte con otros, es un mundo de cultura, es el universo de los significados, una estructura de sentido que es necesario interpretar (Schütz, 1993). La vida consciente de nuestros semejantes nos es accesible, es una realidad que se puede conocer comprendiendo las acciones, buscando puntos de encuentro entre diversas formas de pensar y de hacer.

Las prácticas formativas son objeto para el pensamiento, en ellas se producen palabras, artefactos e ideas. Ahí se buscarán respuestas a las interrogantes, mirando atentamente la acción, interactuando con otros, encontrándose con sus formas de vivir y aprender, de trabajar y simbolizar la formación.

La formación reflexiva encarna grandes preguntas, para nosotros las respuestas se construyen interpelando pequeños mundos, en ellos podemos observar de forma directa los acontecimientos de la vida cotidiana (Rockwell, 2009). En un pequeño entorno vamos en pos de lo que “nuestros informantes” dicen hacen y piensan; observamos sus pautas culturales, seguimos sus pasos participando en muchos de sus procesos, compartiendo anhelos, utopías e inquietudes, vivimos con ellos y nos familiarizamos con sus modos de hablar, de vivir, de sentir, así creemos que se puede entender y conocer.

Dicho lo dicho, habrá de entenderse que este es un estudio comprensivo, fenomenológico, al margen de toda intención verificacionista. No existen hipótesis a comprobar, lo que se busca es la comprensión del sentido que le dan a la formación reflexiva doce estudiantes de posgrado en la Unidad Zacatecas de la UPN, en esta cometido el sendero metodológico transita por los pasos siguientes⁷:

- a) Construcción del espacio de interacción.
- b) Recopilación de datos sobre las interacciones.
- c) Análisis de las interacciones formativas.
- d) Interpretación de las interacciones formativas.

El capítulo que hemos presentado es el acceso al territorio de la formación como ámbito de preguntas, el campo es una veta prometedora para la producción de saber, el objeto, la formación en su vertiente reflexiva, contiene sus especificidades e interrogantes.

La descripción del contexto en que se estudian los sentidos sobre la formación, las formulaciones teórico-conceptuales y los caminos por donde discurre el trayecto de investigación ocupan los tres siguientes capítulos con los que se conforma la primera parte de esta tesis.

⁷ En el Capítulo IV se explican con mayor detalle cada una de las fases, las distinciones teórico-epistemológicas son objeto de análisis más detenido.

CAPÍTULO II. LA PROPUESTA DE FORMACIÓN: SU CONTEXTO Y SUS ACTORES

“[...] Acostumbrar a los soldados, que marchan en fila o en batallón,
a marchar a la cadencia del tambor.
Y, para hacerlo, hay que comenzar por el pie derecho,
a fin de que toda la tropa se encuentre levantando un mismo pie al mismo tiempo”.
-M. Foucault-

Ha quedado abierta la pregunta por la formación reflexiva como proceso intencional, pero el saber sobre las cosas o el intentar cambiarlas no se resuelve con el hecho de plantear incógnitas. Aprender de la formación reflexiva implica analizar, pensar y también actuar.

En este apartado se da cuenta de lo que hacemos para contribuir en la formación de profesores, hablamos de ello porque siendo la formación difusa hasta en su concepto, sentimos la necesidad de mirar lo tangible, nuestra actividad lo es y en ella estudiamos.

El capítulo muestra lo que hacemos para suscitar procesos formativos, remite a un dispositivo de subjetivación a sus adscripciones y tomas de distancia. Aquí se sostiene -quizá temerariamente-, que toda noción o conocimiento tiene como razón de ser el servicio que presta a los hombres, pensamos -por ejemplo-, que la ciencia económica ha de estar orientada al mejoramiento de las colectividades, porque cuando se prioriza el funcionamiento de sus variables macro, su saber produce inmensos sufrimientos y para superarlos hay que recurrir a las profanaciones.

Desde hace cinco siglos emergieron innumerables técnicas de control, mecanismos de normalización de los individuos para definir sus actividades y sus gestos. “El capitalismo moderno necesita para su desarrollo capitalistas, es decir, sujetos que actúan de acuerdo a un determinado *ethos*” (Álvarez-Uría, 1994, p. 27), por ello en el campo social se despliegan racionalidades y tecnologías de poder que influyen en los individuos y en las colectividades, las actividades

pedagógicas ocupan un lugar trascendente entre esas tecnologías de subjetivación, imaginarlas de otra forma implica una tarea en torno a su negación como dispositivos de vigilancia.

Toda propuesta formativa es un dispositivo y cuando no suscita en los profesores desarrollo y aprendizaje hay que modificarla para que sea útil. El pensamiento foucoltiano sirve a esta tarea y lo hace desde dos sentidos: desde su énfasis para resaltar los nexos existentes entre el saber y el poder y desde sus aportes para reivindicar al sujeto y su derecho a la libertad.

El capítulo describe el contexto en el que se despliegan -para pensarlas-, un conjunto de actividades formativas, explica dónde, con quiénes y porqué se ponen en marcha procedimientos formativos y las razones que obligan a hacerlo incurriendo en prácticas irreverentes.

2.1. El Estado del cielo cruel y la tierra colorada⁸

Zacatecas es uno de los estados del país que junto con el Distrito Federal conforman las 32 entidades de los Estados Unidos Mexicanos. Se ubica en el centro-norte de México, limita con Coahuila y Durango al norte, al sur con Aguascalientes, Guanajuato y Jalisco, al este con Nuevo León, San Luis Potosí y Coahuila y, al oeste con Nayarit, Jalisco y Durango.

Su extensión territorial es de 75484 kilómetros cuadrados, tiene una población de 1,490, 668, habitantes, que viven en 4672 núcleos de población, la mayoría de ellos (4638) localidades con menos de cinco mil habitantes. En el territorio zacatecano (3.8% de la superficie del país) vive el 1.3% de la población mexicana, esto lo ubica en el vigésimo quinto lugar entre los estados más poblados de la República con una densidad de población de diecinueve habitantes por km² (INEGI, 2012).

Zacatecas es una entidad con altos índices pobreza y marginación, en su estructura productiva predomina el sector primario tecnológicamente atrasado, en

⁸Así se refería a Zacatecas el poeta jerezano Ramón López Velarde.

él se concentra la mayor parte de la población económicamente activa; el limitado desarrollo del sector secundario, un sector terciario en el que la oferta de empleo se concentra en el comercio minorista con altos índices de atraso en sus formas de gestión imponen su sello en la vida de los zacatecanos, porque “esta circunstancia (el atraso y la obsolescencia de la estructura productiva) se impacta en el poco dinamismo que registra la economía zacatecana y su incapacidad para generar empleos dignos y la riqueza necesaria para promover procesos de prosperidad ciudadana” (Ibarra, 2012, p. 4).

Las anteriores condiciones socioeconómicas permiten entender que la entidad registre uno de los más intensos flujos migratorios del país, es histórica la salida de mano de obra a otras entidades, sobre todo a los Estados Unidos, donde según algunas estimaciones habitan casi un millón de zacatecanos, por eso hay quien ha bautizado a esta parte de México como “Estado Binacional”.

La vida económica influye en los procesos educativos. La cobertura, la eficiencia terminal, la deserción, la reprobación y la calidad de los aprendizajes están relacionadas con las formas de vida de los estudiantes, por estas razones:

La educación básica en Zacatecas en los últimos años, a pesar de los esfuerzos presupuestales y pedagógicos de los gobiernos estatales recientes enfrenta una problemática de corte estructural con nuevos problemas sociales emergentes tales como: la pobreza, marginalidad, migración e inseguridad (UPN-321, 2009, p. 3).

La dispersión poblacional ⁹ dificulta garantizar espacios educativos adecuados y en cantidad suficiente, la estructura productiva, incapaz de generar trabajo obliga a amplias capas de población, sobre todo los más jóvenes a salir de la entidad en búsqueda de mejores condiciones de existencia; todos estos factores son dignos a tomar en cuenta en el análisis de la educación local, en la definición

⁹ Según datos del INEGI (2010) Zacatecas cuenta con un total de 4558 localidades. El 91% (4,178) tienen de 2 a 499 habitantes. Hay 320 comunidades con un rango poblacional entre 500 y 2499 habitantes; 50 localidades cuya población oscila entre 2500 y 15000 habitantes; solamente 10 rebasan los 15,000 habitantes.

de políticas, sobre todo, en el estudio de la problemática concerniente a la formación del profesorado.

2.2. El Sistema de Educación Básica y sus profesores

De acuerdo con la estadística inicial de la Secretaría de Educación y Cultura en el ciclo escolar 2012-2013 se inscribieron 362,954 alumnos en los 4926 centros educativos de preescolar, primaria y secundaria existentes en Zacatecas. El dato incluye a escuelas públicas y privadas, con sostenimiento federal y estatal y a las instituciones gestionadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, instancia que centra su atención en las comunidades más pequeñas, dispersas y con mayores condiciones de marginación.

En los centros educativos de preescolar, primaria y secundaria de Zacatecas trabajan 20928 maestros en distintas funciones como la docencia frente a grupo, direcciones y subdirecciones de escuela, supervisiones de zona, jefaturas de enseñanza, asesoría técnico pedagógica y realización de tareas administrativas.

Históricamente, por el tipo de financiación con que se sostienen los centros educativos, en Zacatecas se han configurado tres subsistemas en los que el profesorado presta sus servicios: el primero lo integran las escuelas “federales”, centros cuya gestión fue transferida a las autoridades educativas locales en 1994 por la administración central de la Secretaría de Educación Pública; el segundo es el “Sistema Estatal”, un segmento de la educación zacatecana que desde sus orígenes hasta la actualidad se sostiene y gestiona con recursos de la entidad; el tercero son las escuelas pertenecientes a la iniciativa privada.

2.2.1. Los profesores zacatecanos de Educación Básica: una mirada a la formación atrapada en un sistema de puntos

¿Cómo se encuentra la habilitación profesional¹⁰ de los docentes de Zacatecas? El siguiente cuadro,¹¹ dibuja los niveles de estudio del magisterio zacatecano, establece porcentajes y números por nivel:

Cuadro 1: Distribución numérica y porcentual de docentes de Educación Básica según el nivel de estudios.

| Nivel/grado académico | Normal básica | Licenciatura | Maestría | Doctorado | Total |
|-----------------------|--------------------|--------------|----------|-----------|-------|
| Preescolar | 884 | 1,982 | 525 | 18 | 3,409 |
| | 25.95% | 58.13% | 15.41% | .51% | 100% |
| Primaria | 4,186 | 3,798 | 684 | 28 | 8,696 |
| | 48.14% | 43.68% | 7.87% | .33% | 100% |
| Secundaria | Bachillerato 48 | 5,623 | 839 | 36 | 5,646 |
| | .73% | 85.9% | 12.82% | .55% | 100% |

Fuente: Diagnóstico de la Maestría en Educación Básica (UPN-321, 2009).

En conjunto, es el nivel de licenciatura el de más alto porcentaje, aunque en primaria sea ligeramente inferior al de normal básica: aproximadamente el 12% de

¹⁰ "Habilitación profesional" es una expresión usada reiterativamente en el documento del que se extrajo el cuadro, por esa razón la utilizamos aquí. El concepto es controvertido porque encarna una visión de lo que es un profesor, una mirada que lo percibe como un profesional con habilidades. A lo largo de este documento se toma distancia de esta conceptualización del maestro y su trabajo, el tema es uno de los focos en los que se centra el debate, por lo menos (valga como aclaración inicial), aquí se discrepa de la postura que define la profesionalidad docente reduciéndola a la posesión de un conjunto de habilidades claramente definidas. La profesionalización docente es una cuestión en debate; Hargreaves (1996) advierte sobre el riesgo de que los maestros sujetos a múltiples presiones sean testigos de su propia desprofesionalización, Labaree (1999) aduce que el movimiento hacia la profesionalización es una tendencia de control y racionalización del aula; Smyth (1999) es tajante y sostiene que el movimiento hacia la profesionalización docente implica control y expulsión de las decisiones del curriculum, pérdida de derechos y manejo gerencial de la educación; en el mismo sentido se pronuncia Tardif (2004), para quien " ya no está tan claro que la profesionalización de la enseñanza sea una opción tan prometedoras como sus partidarios quieren que se crea" (p.187). Sobre este debate aquí sostenemos que la profesionalidad remite al despliegue del saber del profesorado, a la apropiación de los saberes que configuran el oficio a su recreación y enriquecimiento.

¹¹ Los datos corresponden al ciclo escolar 2009-2010, es obvio que a estas fechas existen variaciones, sin embargo sobre el tema es el único dato disponible hasta el momento.

los profesores zacatecanos contaban con título de maestría y menos del 1% ostentaban el grado de doctores.

Es notoria la heterogeneidad de los niveles académicos de los educadores en la entidad. Desde 1992, con la implantación del Programa Carrera Magisterial los estudios representan para los profesores de educación básica un factor de movilidad laboral en el sistema público, tal condición, aunada a la idea de que la posesión de títulos son garantía de mejores niveles de desempeño en el trabajo indujeron a los profesores en una vorágine credencializadora en la búsqueda de mejores salarios o bien, de ascensos en los puestos de mando.

El sistema de promociones y estímulos que ha regido al magisterio nacional hasta el año 2014 contenía dos modalidades: el escalafón vertical y el escalafón horizontal. Desde estos dos procedimientos el profesorado tenía la posibilidad de ascender en la jerarquía de puestos en la educación básica y mejorar sus percepciones salariales aun sin cambiar de clave presupuestal o función. Con la implantación de la reforma educativa de 2013, el escalafón dejó de servir para la definición de ascensos y promociones docentes, ha sido sustituido por exámenes.

Las promociones se regulaban mediante un manual de escalafón en el que se calificaban cuatro factores: “conocimientos, aptitud, puntualidad y antigüedad” (SEP-SNTE 1974, p. 6). Los conocimientos comprenden la preparación y el mejoramiento profesional y cultural, éstos habían de acreditarse mediante títulos, certificados o diplomas, los que a la sazón servían como criterios para mostrar los otros dos factores. El escalafón reconocía la laboriosidad, la iniciativa y la eficiencia, aptitudes todas que junto con la puntualidad, la disciplina y la antigüedad conformaban el conjunto de méritos a tomar en consideración para las promociones, cada uno con sus valoraciones respectivas, 45% para los conocimientos, 25% para las aptitudes, 20% para la antigüedad y 10% a la disciplina y la puntualidad.

A través del escalafón se determinaban cambios de escuela, ascensos, dobles plazas, incrementos de horas de trabajo, cambios de categoría o puesto y

permutas, todo desde un sistema de puntajes; los títulos, certificados, diplomas, producciones pedagógicas, se traducían en puntajes para los profesores.

Los maestros que aspiraban a obtener alguna promoción debían contar con su expediente escalafonario e integrar en él “original y fotocopia debidamente legalizados de los documentos a calificar. Estos documentos deben ser expedidos por instituciones educativas oficiales o reconocidas oficialmente” (SNTE, 1974, p. 35). La acumulación de cursos, la demostración documental de sus estudios, en la medida que se obtenía un nuevo documento, se avanzaba en la obtención de puntajes y las promociones eran más asequibles.

El sistema de estímulos (escalafón horizontal) tuvo su génesis en el Esquema de Educación Básica formalizado en 1987, éste constituía:

Un sistema de estímulos que buscaba promover el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el pago de un estímulo por horas dedicadas a actividades cocurriculares. Se ponderaban la preparación profesional y los años de servicio como requisitos de ingreso [...] a partir de su implantación, se otorgaron plazas de tiempo completo mixto identificadas con el código 285, para los maestros de preescolar o primaria que con anterioridad habían obtenido el grado de Licenciados en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional; asimismo fueron asignadas plazas 299 comúnmente conocidas por los profesores como “plazas de tres cuartos de tiempo” para quienes tenían estudios parciales en la Licenciatura (García, 2004, p. 13).

Esta modalidad de estímulos prevaleció hasta 1993, año en que fue absorbido por el Programa Carrera Magisterial, un nuevo esquema asociado a cinco indicadores entre los que los títulos y credenciales tenían un peso importante. “Carrera” se planteó como objetivos la mejora de la calidad educativa, el arraigo de los profesores, el mejoramiento de su formación y desempeño, así como la permanencia en la profesión; se concibió como:

Un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de educación básica. Su propósito consiste

en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a cursos de actualización, [...] en los niveles de su propia carrera magisterial (DOF, 19 de mayo de 1992).

Transitando por Carrera Magisterial los profesores tuvieron la posibilidad de acceder a mejoras salariales, pero a costa de ceñirse a un proceso de vigilancia y control permanentes por parte de directores, supervisores y jefes de sector. La asistencia, la puntualidad, la planeación, el trabajo con la comunidad, con los padres de familia, con los estudiantes de características especiales tenían que ser documentados para presentarse ante una estructura fuertemente burocrática y verticalista. Los profesores además tenían que acreditar su antigüedad, su grado académico, su preparación, su participación en cursos de actualización y superación profesional, su desempeño en las escuelas y el aprovechamiento de los alumnos; todos los factores implicaban la conquista o pérdida de puntos.

En pocos años la mayoría de los profesores zacatecanos se incorporaron al programa; para escalar en alguno de los cinco niveles salariales contemplados en la carrera tenían que involucrarse en una tortuosa competencia contra los iguales, había la necesidad de acumular la mayor cantidad de puntos, nunca se sabía cuántos porque el acceso a los niveles no se determinaban por un parámetro definido previamente, el ascenso dependía del lugar ocupado en un maratón tumultuario en el que había pocos premios y demasiados competidores, el sitio en la carrera se definía por puntos.

La punto fiebre incidió en la proliferación de alternativas para la formación continua de los profesores de educación básica; cursos, talleres, diplomados, seminarios y estudios de posgrado fueron ofrecidos a los maestros por la autoridad educativa a través de la Dirección de Formación Continua, por instituciones públicas como las Escuelas Normales, el Centro de Actualización del Magisterio, la UPN y la Universidad Autónoma de Zacatecas, también por agencias particulares.

En el nivel de posgrado en pocos años emergieron abundantes opciones; se amplió la oferta atendiendo a las exigencias de la demanda, si en el sistema de promociones y estímulos a los que los maestros se incorporaban las especializaciones, maestrías y doctorados se calificaban con altos puntajes, no resulta extraña la búsqueda de opciones para adquirir títulos y credenciales.

Fue así que en Zacatecas se acudió a la instauración de un extraño mercado de “ofertas de formación”, en una inercia bajo la que no se problematizaron las distinciones posibles entre escolarización y profesionalización, entre posesión de credenciales y la mejora del trabajo docente. Un porcentaje alto de profesores optó por el estudio de posgrados, sostenemos hipotéticamente que la credencialización fue el principal impulso, sin que eso niegue la posibilidad de que muchos docentes acudieran a ellos con la intención de ampliar o mejorar sus habilidades en el trabajo.

Al libre mercado de la formación continua concurren instituciones públicas, privadas y ONGs que después de someter sus ideas al dictamen de la Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio tenían la posibilidad de participar en la satisfacción de la demanda. El magisterio de educación básica tuvo a su disposición un amplio menú de opciones formativas, para el ciclo escolar 2009-2010, por ejemplo, el catálogo nacional incluyó 713 programas diseñados por 229 instituciones, entre los que se encontraban 372 cursos de formación continua, 218 diplomados y 123 posgrados (SEP, 2010).

Los profesores se inscribieron en carreras de posgrado cuyas orientaciones también fueron diversas, en ámbitos disciplinarios distintos y distribuidos en casi todo el territorio estatal. Según datos aportados por Calderón y Villarreal (2007), en Zacatecas se ofrecían veinte programas de especialización y maestría en once instituciones, tres de ellas públicas y ocho privadas.

La unidad UPN-Zacatecas es una de las instituciones públicas en las que los profesores zacatecanos han tenido la posibilidad de cursar posgrados. Desde hace veinte años ha intervenido en ese campo con especializaciones, maestrías y dos generaciones de doctorado, la Maestría en Educación Básica es un programa

que se ofrece a quienes desean o actualizarse superarse profesionalmente, de ella hablaremos a continuación.

2.3. La Maestría en Educación Básica en UPN-Zacatecas

La primera década del siglo XXI trajo aparejados un conjunto de cambios en la educación básica mexicana. En preescolar el año 2004, en secundaria el 2006 y en primaria el 2008, desde la autoridad educativa federal fueron introducidas transformaciones en los planes y programas de estudio, cambios en los contenidos, enfoques y metodologías de enseñanza; estas modificaciones derivaron en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo propósito fue elevar la calidad de la educación centrando la atención en los aprendizajes.

Para el logro de sus objetivos la RIEB se planteó mejorar la gestión escolar y los planes y programas de estudio, articuló la educación preescolar, primaria y secundaria organizando contenidos con base en campos formativos comunes a los tres subsistemas e instauró un modelo educativo por competencias verificables en procesos de evaluación.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 estableció como su primer objetivo “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Poder Ejecutivo Federal, 2007, pág. 11). Para ello se consideraba necesaria “una reforma integral de la educación básica, asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias, establecer estándares y metas de desempeño y estimular nuevas prácticas pedagógicas (Ibíd., pp. 11-12).

El modelo educativo de la RIEB puso en escena a los profesores y su formación. Los maestros no incorporaron en su experiencia el enseñar en un enfoque por competencias, un concepto central en la Reforma, había un reto para el sistema educativo y para las instituciones formadoras.

El Programa Sectorial de Educación del Gobierno de Felipe Calderón precisaba con mayor claridad la intención de reformar a los maestros y los programas de formación, ahí se establecía como obligación:

Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos [...] Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implantación de programas para la formación continua y la superación de los profesionales de la educación (p.12).

Es en este contexto que “Las Unidades UPN del Distrito Federal en forma colegiada realizaron un diseño curricular diversificado para la impartición de la Maestría en Educación Básica” (UPN, 2009, p. 5). Atendiendo a las políticas educativas dirigidas a la educación básica, congruente con los enfoques y requerimientos y retos que se le han planteado al profesorado a partir de la reforma educativa.

La Maestría en Educación Básica (MEB) es un programa de reciente creación con alcance nacional en la UPN, se ofrece en la mayoría de las entidades del país. Este programa de maestría ha venido sustituyendo en la mayoría de las Unidades UPN a programas, su implementación en la Unidad Zacatecas de la UPN obedeció a la necesidad de responder desde la institución a los problemas estructurales de la educación en la entidad; el rezago, la deserción, la falta de cobertura, la inequidad, el estancamiento de la eficiencia terminal.

Las crecientes necesidades de formación del profesorado ante los cambios en el modelo educativo, las desventajosas condiciones laborales de los maestros, son desafíos para el sistema educativo local y para las instituciones que como la UPN, forman docentes, por ello el equipo de diagnóstico consignaba que:

El abordaje de estos y otros problemas emergentes de la educación básica, son razón suficiente para poner en marcha el Programa de Maestría en

Educación Básica con la finalidad de que los profesores en servicio de este nivel educativo desarrollen competencias para fortalecer su formación profesional (UPN 321, 2009, p. 19).

En la Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional se asumía la necesidad de ofrecer un nuevo programa, la Maestría en Educación con Campo: Formación Docente tenía para el 2009 muchas limitaciones para responder a las necesidades del profesorado zacatecano porque su origen obedeció a requerimientos de los profesores de las instituciones formadoras y la falta de actualización de contenidos le habían restado pertinencia, la nueva realidad educativa y los retos del profesorado hacían más urgente la necesidad de cambio.

En la Unidad UPN tenían resonancia las demandas de los maestros. Las solicitudes de ingreso al posgrado eran abundantes y crecientes, las interrogantes de los maestros frente a la avalancha de cambios los acercaban a la institución en busca de respuestas y eso obligaba a la Unidad UPN a preguntarse sobre las maneras más adecuadas de responder a los nuevos desafíos.

La jergonza moderna de la formación entendida como profesionalización tenía también su peso. La idea de profesionalizar a los maestros en servicio es un lugar común en el mundo académico mexicano, también lo es en la esfera de la toma de decisiones políticas; la expresión es reiterativa en el Programa de Desarrollo Educativo 2007-2012, también en el Documento del Programa de Maestría en Educación Básica. El diagnóstico elaborado en Zacatecas hace énfasis en la urgencia de que “los profesores en servicio [...] desarrollen sus capacidades para fortalecer su formación profesional” (UPN, 2009, p. 19).

Pretendiendo la MEB convertirse en un programa de posgrado congruente con los enfoques de la educación básica, asumió una orientación profesionalizante. En la Unidad UPN-321 se tomó la decisión de ponerla en marcha, en febrero de 2010 se publicó la convocatoria para el ingreso de la primera generación y desde ese año el programa es un proyecto formativo que la UPN ofrece a los profesores.

2.4. La Maestría en Educación Básica: sus propósitos, fundamentos, enfoque y estructura curricular

Cuando uno se acerca a la geografía de los posgrados en México, puede observar de inmediato un universo heterogéneo habitado por “tribus y territorios académicos” (Becher, 2001) con tradiciones culturales, bagajes cognitivos, hábitos sociales y formas de reconocimiento que les son propios; sin embargo y a riesgo de caer en clasificaciones simplistas, resulta necesario “reconocer una distinción que puede ser básica dentro de las instituciones de educación superior, y particularmente en las universidades, entre campos disciplinarios y campos profesionales”(Arredondo, Pérez y Morán, 2006, p. 16), entonces el territorio puede deslindarse en dos grandes segmentos, uno en el que se incluyen los posgrados orientados a la investigación disciplinar en áreas como la física, la biología, la filosofía y la historia y, el otro que se orienta al desempeño en diversas áreas de la producción y los servicios.

La MEB es un trayecto formativo profesionalizante. Según la clasificación del Programa Nacional Indicativo del Posgrado, en esta modalidad los estudiantes llevan a cabo un proyecto de carácter profesional o docente que intenta dar respuesta a problemáticas que emergen en el campo de la práctica, reflexionan sobre él, al tiempo que introducen innovaciones, incorporan al mundo de la actividad profesional los avances teóricos del campo disciplinario en que se insertan (Lira, Fernández, Martínez, Arias y González, 2009). Un posgrado profesionalizante trata de promover la formación teórica, metodológica e instrumental necesaria para el ejercicio, la explicación y la transformación de la práctica, no forma expertos para la investigación sino profesionales competentes.

La MEB no pone su acento en la producción de conocimientos disciplinares especializados (aunque esta posibilidad tampoco se cancela), en su documento base se establece el propósito de “fortalecer la labor docente y consolidar los saberes que posee el maestro con aprendizajes innovadores, para trascender hacia una práctica crítica y reflexiva que impacte en la sociedad” (UPN, 2009, p. 7). La ruta de formación parte de reconocer que los profesores, en tanto alumnos

que se incorporan al programa cuentan ya con saberes profesionales que deben consolidarse y para ello deben activarse dispositivos de reflexión y crítica del trabajo, se supone que a mayores saberes corresponde un desempeño de mejor calidad, como de calidad mejor han de ser los resultados educativos. Se infiere que la profesionalidad a que la MEB se hace visible en los productos del trabajo docente: el profesional de la educación lo es en función de sus resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

El proyecto curricular asume que las posibilidades de reflexión, innovación o transformación de la práctica están asociados a competencias, éstas se conciben como:

Una capacidad para el desempeño real que se logra en tres ámbitos: saber hacer, saber decir y saber actuar [...] la competencia, es una capacidad que tiene el individuo de emplear los recursos con los que cuenta (habilidades, conocimientos, actitudes, entre otros) y en interacción con otros construye alternativas de solución convenientes a las diversas situaciones y demandas sociales (UPN, 2009, pp. 57-59).

La competencia contiene un conjunto de atributos integrados y en la docencia se expresa poniendo en acto comportamientos necesarios para la ejecución adecuada del trabajo. El enfoque didáctico basado en competencias, el conocimiento de materiales y recursos, el análisis de las coyunturas socioeducativas, la formulación de trayectos de formación y la identificación de las buenas prácticas son para la MEB, competencias a favorecer de manera prioritaria.

Para promover el desarrollo de profesionales de la educación, la MEB dice de sí misma que es una arquitectura de mediación reflexiva, transformadora “un proceso socializador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera su propio saber en el espacio de trabajo que le permite tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad” (UPN, 2009, p. 52). En las declaraciones de la propuesta de formación los estudiantes juegan un rol fundamental como sujetos reflexivos, actuantes, libres y autónomos.

Ahora bien, y no obstante que en la formación resulta estratégico el despliegue de los recursos y las facultades de los estudiantes, la MEB reconoce la importancia de la mediación para que estas potencialidades se activen. A eso obedece que el programa incluya objetos de conocimiento, aprendizaje y reflexión con un enfoque modular en el que el formador juega el papel de facilitador, coordinador o acompañante en la promoción de competencias en tres dimensiones: una cognoscitiva, de habilidades para la acción docente otra y una última de actitudes interpersonales (Ver anexo 1).

Se ha comentado que para el programa una competencia incluye un conjunto de componentes articulados, las acciones competentes se concretan en ambientes complejos, pues así es la realidad en la que los maestros se desenvuelven. La estructura del currículum de la MEB toma en cuenta ese carácter integral de la realidad, de ahí su enfoque modular.

En este modelo didáctico los contenidos de aprendizaje no se estructuran con base en saberes disciplinarios como compartimentos-estancos; un módulo es “la unidad de enseñanza en el que se plantea el objeto de estudio como totalidad, a partir de problemas contextuales vigentes y pertinentes, entendidos como objetos de transformación, que se abordan mediante procesos de investigación formativa” (UPN, 2009, p. 70). Trabajar modularmente remite a concebir la realidad problemática echando mano de saberes heterogéneos disponibles, no se estudian las teorías y los conocimientos disciplinares como si tuviesen vida propia, entran en juego a partir de su utilidad para comprender y resolver una dificultad.

En la MEB el abordaje de contenidos no tiene la intención de transmitir conceptos o al desarrollo de conocimientos de las disciplinas, formalmente se parte de núcleos problemáticos que intentan ser comprendidos con el aporte de diferentes áreas de conocimiento conjugados con los significados e interpretaciones que el sujeto que aprende va construyendo acerca de la realidad estudiada.

La maestría está integrada por dos especializaciones, una que sirve de tronco común denominada “Competencias Profesionales para la Educación

Básica” y otra que eligen los alumnos de un conjunto de opciones cuyos objetos de reflexión están cercanos a los campos formativos contemplados en educación preescolar, primaria y secundaria y a las problemáticas que se derivan en esos niveles educativos; en UPN-Zacatecas se ofrecen tres especializaciones terminales: Animación Cultural de la Lengua, Tiempo y Espacio Históricas, Gestión Educativa y Procesos Organizacionales de la Educación Básica.

Los profesores zacatecanos se distribuyen en una amplia dispersión geográfica porque ahí están sus centros de trabajo, además hay un hecho evidente: en la vida contemporánea acudimos a un proceso de virtualización de las relaciones, eso incide en las prácticas educativas porque se ha generado la necesidad de incorporar diversos recursos de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el trabajo de las escuelas. En UPN Zacatecas se tomó la decisión de trabajar la MEB en la modalidad *blended learning*, un modelo interactivo basado en las TIC que pone en escena diferentes recursos técnicos sin renunciar a la relación cara a cara entre profesores y estudiantes.

La adaptación del programa de maestría a una modalidad mediada por la tecnología ha implicado un esfuerzo colectivo de la planta de profesores adscritos al posgrado, constituye una primera transgresión al dispositivo, de ella ha emergido una versión de la maestría con rasgos *sui géneris*, elementos configurados en la perspectiva de responder a las condiciones de los profesores de educación básica zacatecanos.

Para poner en marcha la maestría se han adaptado los tiempos, los objetos de aprendizaje, los materiales de estudio. Se han respetado la estructura, los núcleos de problematización, las competencias y los propósitos establecidos en el diseño original pero el proceso didáctico no sigue con exactitud los rumbos establecidos.

La herramienta tecnológica de que hemos echado mano para esta forma de trabajo es la plataforma *moodle* que contiene un conjunto de recursos de base constructivista. La plataforma tiene la posibilidad de articular comunidades virtuales de aprendizaje, haciendo uso de ella es factible propiciar la

autoconstrucción de los sujetos mediante procesos de problematización y la relación intersubjetiva permanente, ambas posibilidades dependen de la forma en que se usa la herramienta tecnológica, un recurso mediado por las concepciones de los sujetos que echan mano de ellas.

Los foros, los *wikis*, chats, el blog, entre otras herramientas hacen posible la comunicación sincrónica y asincrónica entre los formadores y formandos, estos recursos junto con los ordenadores y la red, son instrumentos que exigen inventiva y creatividad para ponerlos al servicio del aprendizaje reflexivo. El reto de hacer pedagogía desde la Web ha representado una extraordinaria oportunidad de aprendizaje para los docentes de la maestría, quienes al igual que todos los que nos dedicamos a la tarea educativa también somos aprendices, también nos desarrollamos desplegando saberes y descubriendo otros, vale decir, también nos “profesionalizamos”.

2.4.1. La planta de profesores de la Maestría

Entre los años 2009 y 2013 en el programa de Maestría en Educación Básica han participado veinticinco profesores, por diversas circunstancias como la condición laboral o los requerimientos institucionales hay quienes se han retirado y otros se incorporan. Sin embargo un núcleo mayoritario de docentes sigue adscrito a la maestría, en la actualidad veinte profesores trabajan en ella.

La mayoría de los docentes son de origen normalista, doce egresados de escuelas del estado de Zacatecas, cinco profesores provienen de universidades (UNAM, UAM, UPN, ENAH y UAZ). Fuentes (2009, p. 11) afirma: “la planta académica cuenta con la preparación necesaria para sostener el programa y el diseño de éste, así como para su planeación y operación”, nosotros agregamos que los profesores tienen además amplia experiencia de trabajo en educación básica y en procesos de formación de maestros.

El equipo docente es heterogéneo. La experiencia, edad, formación y origen son diversos; distintos en lo académico, político e ideológico, diferente es también

la condición laboral. Esta última característica representa un obstáculo importante para trabajar el programa, las modalidades de contratación generan incertidumbre, las raquíticas percepciones salariales desalientan o impiden la implicación de un sector de la planta docente, quienes al desempeñarse en otros empleos tienen dificultades para involucrarse en muchas actividades como el trabajo colegiado.

Se coincide, según se revela en discusiones y análisis¹² en dos cuestiones que sirven como argamasa en el océano de diferencias: la disposición para contribuir a la formación de maestros en servicio y la necesidad de acceder a nuevos aprendizajes que permitan responder a las exigencias del programa de maestría.

Entre la planta de profesores son perceptibles sentidos diversos del proceso de formación. Formarse para algunos docentes es “tener la capacidad de identificar problemas de la práctica e indagar cuáles son las mejores soluciones para esos problemas” (D7), es “promover la construcción de conocimientos fundamentados en el plan de estudios y a partir de la propia práctica” (D6). Un profesor formado sabe de los problemas prácticos, busca y encuentra respuestas.

El desarrollo de competencias que plantea la reforma, la profundización de conocimientos, el dominio del saber por áreas, el desarrollo de proyectos de intervención, la práctica reflexiva, la construcción de un perfil profesional acorde con competencias genéricas y específicas para resolver situaciones problemáticas del espacio escolar son también profesionalización según los docentes de la maestría.

Existen visiones encontradas respecto a la contribución de la maestría al proceso de formación de los maestros. Una parte de los docentes afirma que la contribución es evidente, que los profesores “van cambiando su discurso, inician hablando desde el sentido común para después asumir una retórica con sentido más epistemológico” (D8), otras voces discrepan y consideran que la

¹²El Colegio de profesores de la maestría se ha reunido desde los primeros pasos para poner en marcha el programa todos los lunes de cinco de la tarde a ocho de la noche. En todas las sesiones se redacta una relatoría en la que se consignan acuerdos y se deja testimonio de preocupaciones y debates, las afirmaciones que se consignan en estos párrafos han sido extractadas del libro de registro, en el anexo 2 se incluye la copia de una página del libro de registro.

profesionalización es cuestionable debido a que la discusión no es asumida plenamente por la planta docente.

Profundizar el trabajo colaborativo, reflexionar y debatir las tareas de los formadores, involucrarse en trayectos de actualización, “comprender el proceso formativo inherente a la MEB, entender que lo que se estudia en la maestría es la práctica” (D11); mejorar la infraestructura, modificar actitudes, profundizar el compromiso y “construir un cuerpo mínimo de ideas compartidas sobre la formación” (D1), son los principales requerimientos que los docentes de la maestría identifican como requisitos para que el programa cumpla a carta cabal su cometido.

Los profesores de la MEB viven en una Torre de Babel en la que resulta complejo acercar significados. Aunque toda la planta coincide en la necesidad de profesionalizar a los maestros, ese es el concepto más recurrente en la retórica, el significado y las posibilidades de concreción de ese proceso no están precisas.

Las alusiones a la reflexión son continuas, sin embargo quedan en el lugar común, no se problematizan los procesos de mediación que la posibilitan, tampoco las tipologías o racionalidades desde la que se orienta. Se da por hecho que integrándola al discurso la reflexión ha de expresarse en las actividades de la maestría, por eso la inquietud de profundizar en el conocimiento y la práctica de proceso reflexivos y estudiarlos desde los sentidos de quienes creemos que se forman reflexivamente en la MEB.

2.4.2. Los estudiantes de la tercera generación de la Maestría en Educación Básica en UPN-Zacatecas

En enero de 2013 se publicó la convocatoria para ingreso a la tercera generación de la Maestría en Educación Básica, en ella se establecieron tres opciones para la especialización terminal: Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica, Animación Sociocultural de la Lengua y Tiempo y Espacio

Histórico. Trabajar en cualquiera de las modalidades de la educación básica, contar con una experiencia mínima de un año de servicio y la posesión de título de licenciatura fueron los requisitos de ingreso al programa.

El trayecto hacia el ingreso de los estudiantes contempló un curso propedéutico de tres meses, la participación en el EXANI-III¹³, la presentación de un anteproyecto de investigación o intervención y una entrevista a través de la que el colectivo de profesores de la MEB pretendía ponderar la relevancia, pertinencia y factibilidad de dicho proyecto, las aptitudes del estudiante y los motivos para el ingreso al posgrado.

Se enlistaron como aspirantes 173 profesores, 118 de ellos acudieron al curso propedéutico y participaron en el examen CENEVAL. Finalizado el curso y valora el desempeño de los estudiantes en el trayecto, sus resultados en el examen CENEVAL, los anteproyectos y los resultados de la entrevista, fueron aceptados 94 alumnos; 86 de ellos se inscribieron a la maestría, esta generación inició labores el 26 de agosto de 2013.

Entre los alumnos el predominio de las mujeres es amplio. Más del doble de los estudiantes inscritos pertenece al género femenino, la feminización de la fuerza de trabajo en la profesión docente es un fenómeno global (Vaillant, 2004), en los países latinoamericanos las maestras ocupan la mayoría de los puestos de trabajo en las escuelas, en México, de acuerdo con González y Macías (2007), la tendencia es similar y en Zacatecas las mujeres integran también de forma mayoritaria el cuerpo docente, este hecho se refleja en la MEB.

Es también amplio el predominio de los maestros jóvenes, el 70% de los estudiantes (59) están en el rango de uno a cinco años en el servicio, únicamente el 9% de ellos superan los quince años de antigüedad, esto puede obedecer a que el profesorado más veterano ha cursado ya estudios de maestría y no considera

¹³El EXANI III de acuerdo con CENEVAL, es “el Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III), es un instrumento de evaluación de tipo normativo que las instituciones utilizan como auxiliar en la toma de decisiones en los procesos de selección de aspirantes a ingresar a un programa de posgrado. Proporciona información sobre las competencias genéricas necesarias para que un aspirante tenga éxito en sus estudios de posgrado”.

que los estudios de posgrado le redunden beneficios laborales, económicos o profesionales.

La mayoría de los alumnos han realizado sus estudios de licenciatura en instituciones formadores de docentes, el 79% provienen de escuelas normales, de la UPN o del CAM-Z; el resto son egresados de universidades públicas y privadas. Son maestros que por lo general prestan sus servicios en escuelas secundarias como especialistas en alguna asignatura, como trabajadores administrativos o bien, dentro del sistema de Educación Especial.

La estabilidad en el empleo es un factor importante en la discusión sobre la profesionalización de los maestros, si se atiende a la connotación de profesionalidad docente en la retórica oficial ha de asumirse que remite al desarrollo de competencias de quienes se desempeñan en el trabajo, pero de forma cada vez más acentuada el trabajo de los profesores zacatecanos es intermitente, incierto, ¿Puede profesionalizarse alguien que no se desempeña en un campo de actividad? Un poco más de la mitad de los estudiantes de la MEB (53%) tienen nombramiento base, el resto ostenta un puesto provisional con plaza interina o laboran bajo contratos limitados temporalmente.

Las dos últimas formas de trabajo representan una desventaja importante en la trayectoria de aprendizaje profesional de los maestros, la incertidumbre afecta el ánimo por el estudio, también lo influye la intermitencia en las percepciones salariales, todo un drama porque con estas desventajas habrán de formarse en el futuro cercano la totalidad de profesores mexicanos como consecuencia de la aplicación de las nuevas disposiciones sobre el servicio profesional docente.

Las funciones que desempeñan en el sistema educativo son diversas pero el sector mayoritario se desenvuelve como profesor frente a grupo en educación preescolar, primaria o secundaria (90); solamente siete estudiantes hacen funciones administrativas o de dirección y uno de los 86, es docente en una escuela normal. El segmento más importante de estudiantes presta sus servicios en instituciones de educación primaria.

2.4.3. Las percepciones de sí mismos, los saberes previos, expectativas sobre la formación y sobre la Universidad Pedagógica Nacional

Aquí se condensan los puntos de vista de los 86 estudiantes de la generación 2013-2015 de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 321 de la UPN. Para la elaboración de este apartado se utilizaron herramientas como las entrevistas previas al ingreso realizadas a los estudiantes, adicionalmente se revisaron 22 anteproyectos de investigación, 10 relatos y una entrevista focalizada cinco maestros que, tentativamente son una parte de los sujetos de estudio en esta investigación; los instrumentos indagan en lo expresado por los estudiantes sus maneras de ser y sus horizontes al ingresar al posgrado.

Se focalizaron las siguientes temáticas: las consideraciones de los estudiantes sobre lo que es un profesional, las experiencias de formación previas al ingreso a la Maestría, la vinculación de estas necesidades profesionales, las expectativas sobre la Universidad y el posgrado y el pensamiento sobre las últimas reformas del Sistema Educativo Nacional.

Los maestros afirmaron al incorporarse a la maestría, que un buen profesional debe poseer una amplia cultura, ser muy activo, estar contextualizado en su entorno, tener amplias capacidades comunicativas y echar mano siempre de su creatividad:

Debe ser una persona muy preparada, debe buscar las innovaciones que debe ir recreando en su práctica; y no sólo en las aulas, porque él es una figura social muy importante, debe de tener en cuenta y adaptarse al contexto en el que le toca trabajar (EFM2)¹⁴.

La contextualización al entorno es traducida por los estudiantes como comprensión de las condiciones en las que los niños acuden a la escuela, como el entendimiento de los múltiples factores que intervienen en el proceso educativo, por ello, el maestro además de muchos saberes, debe poseer sentido común:

¹⁴Se consigna textualmente lo dicho por uno de los estudiantes cuando se les entrevistó grupalmente, “EFM2” quiere decir entrevista focalizada al maestro 2. En el anexo 3 se detallan los códigos utilizados en el procesamiento y sistematización de evidencias empíricas; en clave se alude a los emisores de las expresiones significativas, esto se hace para respetar privacidades; los códigos también dejan ver el instrumento o técnica utilizados para recopilar información y, en muchos casos, la fecha en que ésta fue emitida.

Sensibilidad, esa visión, ese sexto sentido para entender ¿Por qué viene el niño desvelado? ¿Por qué no trajo lonche? ¿Por qué no vienen sus papás a reunión? Se trata de encontrar todas las razones por las que un alumno no está aprendiendo [...] saber estar al nivel de los alumnos y al mismo tiempo estar más adelante en la posesión de información, los alumnos de hoy te pueden dejar en ridículo porque saben mucho (EFM1).

Un buen maestro, establecían los estudiantes de nuevo ingreso a la MEB, tiene dos cualidades que le distinguen: su tendencia al aprendizaje permanente, a desarrollarse de forma continua y la habilidad para que esos saberes se pongan al alcance de los alumnos: “La labor del profesor va más allá de las horas de clase, se preparan constantemente y tienen una forma sencilla de comunicar el conocimiento” (EFM3).

Son diversos los puntos de vista sobre la formación profesional adquirida al cursar la licenciatura, en la heterogeneidad de opiniones se descubren tres visiones claramente diferenciables:

- a) Un sector de los maestros expresan que su formación inicial es la base para el desarrollo de su función profesional, aunque reconocen deficiencias. Sostienen que en licenciatura adquirieron conocimiento que no siempre es aplicable a los requerimientos de la práctica. Destacan el carácter evolutivo del conocimiento científico y tecnológico y la necesidad de modificar las maneras de enseñar, para eso, afirman, los conocimientos adquiridos deben reforzarse y actualizarse.
- b) Otro grupo de estudiantes admiten haber sido formados en los parámetros de la educación “tradicionalista”, sin ninguna relación con el trabajo dentro del aula. Debido a ello, dicen, llegaron a la profesión con graves deficiencias que les han llevado a autocuestionarse, a sacar a flote sus escasas fortalezas y múltiples debilidades, la autocrítica les ha permitido reconocer la necesidad de prepararse y actualizarse.
- c) Parte de las opiniones sostiene que la formación inicial los ha dotado de capacidades amplias para fomentar una educación de calidad y que en la

licenciatura desarrollaron habilidades intelectuales, aprendieron el dominio de contenidos, dominio de competencias didácticas, percepción social del entorno y una ética para el desarrollo de la misión educativa. Dicen que arribaron a la labor docente con aprendizajes relacionados con su práctica, que la formación en la carrera de maestros les dio fundamentos para un buen desempeño docente.

El reconocimiento de la necesidad del aprendizaje permanente es un punto de coincidencia entre los tres agrupamientos. Pero los sentidos acerca de los conocimientos y saberes previos divergen y esta diversidad remite a adscripciones implícitas en los discursos de los profesores; así sea de forma muy consciente en las concepciones, es posible percibir por quienes revisen los puntos de vista de los estudiantes que un sector de ellos asume el trayecto de formación desde una posición reflexiva, otro dice que se ha formado en el hacer, su perspectiva es práctica y otro, el que coincide con los perfiles de egreso de las licenciaturas implícitamente se identifica con la perspectiva técnica.

Tanto quienes se reconocen deficitarios, como los que piensan que saben lo básico y los que se asumen competentes, refieren que la dinámica social y las necesidades de los niños y las escuelas requieren que ellos asuman una continua y permanente actualización, porque:

El buen maestro debe tener un stock de conocimientos disponibles para de manera rápida responder las dudas de sus alumnos y si no tienes una respuesta, pues reconocer, ¿No? Creo que eso también te hace un buen maestro; no es un punto en contra el que reconozcas que ignoras algo, te obliga a aprender, porque, como dice Freire, en la educación todos los que enseñamos siempre tenemos que aprender (EFM4).

Los entrevistados tienen una valoración positiva de las estrategias de aprendizaje que se implementaban en las escuelas de origen. Afirman que en los dispositivos de formación encontraron elementos para descubrir futuros retos en el trabajo, también innovaciones para modificar su tarea pedagógica, formas de alentar a los alumnos hacia la superación personal. En las clases de la escuela

normal o universidad, tuvieron acercamientos a nuevas herramientas para la docencia, pertinentes, adecuadas para que los alumnos sean capaces de producir por sí mismos saberes.

La forma de trabajo de sus maestros les sirve también como orientación, rescatan la práctica de algunos valores como el compromiso con la educación, resaltan la importancia del uso de métodos y técnicas constructivistas, los andamiajes cognitivos, la producción y el uso de materiales didácticos, han aprendido de sus maestros y así lo expresan: “Yo creo que desde nuestra edad escolar nos encontramos con maestros que marcan nuestra edad escolar y nuestra práctica, como que nos quedamos con algo de ellos, podemos incluso usar frases de ellos en nuestro trabajo escolar” (EFM4).

Hay mayoritariamente valoraciones positivas respecto a la formación continua, la consideran un complemento importante en la mejora del desempeño laboral, para mejorar el sistema educativo, para dinamizar la práctica docente, para alentar la reflexión. La formación en el servicio, hace posible para los profesores entrevistados, el crecimiento y desarrollo competencias cognitivas y comunicativas, los acerca a nuevas estrategias metodológicas que enriquecen sus saberes.

Sin embargo, junto a este reconocimiento aparece la crítica a quienes imparten los cursos de actualización, se afirma que se da una formación con tratamiento superficial de contenidos, implementada generalmente por asesores poco competentes, hecho que se evidencia, según ellos, en el escaso dominio de los contenidos que imparten. Mencionan también el inconveniente de la abrumadora cantidad de cursos a los que tienen que acudir obligatoriamente.

No obstante, afirman que desde la participación en procesos de formación permanente la práctica se comprende de manera diferente, de forma más sistemática. Creen que modifican la interacción con los alumnos, que dan clases más adecuadas, eso les permite prestar mejores servicios a la escuela y favorecer el aprendizaje.

Entre las formas innovadoras de trabajar en la escuela destacan la musicoterapia, la investigación de su propia experiencia, el trabajo colegiado, el diseño y uso de materiales didácticos. Mediante la formación continua, dicen los profesores, se desenvuelven mejor al organizar el trabajo de aula, al relacionarse con los padres, con los alumnos y con sus colegas. Han aprendido a planear mejor la enseñanza, también a evaluarla.

A la pregunta sobre su autopercepción como profesionales respondieron con una amplia gama de adjetivos casi todos ellos referidos a cuestiones actitudinales: “Responsable, tolerante, comprensivo, optimista y amable; Creo que un buen maestro debe bajarse al nivel de los alumnos y ser comprensivo, ser divertido porque de otro modo no hay comunicación, no hay confianza” (EFM1).

Otros calificativos aplicados a la profesionalidad son: incompleto, perseverante, innovadora, tradicionalista, con iniciativa, buena, con fortalezas, disciplinada, capacitada y entusiasta, comprometida, enamorada de la profesión, comprometido con el cambio, responsable, dictador, abierto a la autocrítica. Llama la atención que ninguna respuesta remita a la posesión de conocimientos que la retórica profesionalizante considera como específicos de la docencia, por ejemplo, el conocimiento pedagógico del contenido.

En los puntos de vista respecto a las reformas y sus implicaciones para los profesionales de la educación son reiterativos los siguientes elementos:

- a) El nuevo papel del profesor como mediador en el aprendizaje “el alumno descubre contenidos”, “el maestro es un guía” que favorece la reflexión y hace funcionales los conocimientos. La reforma obliga a reconceptualizar el trabajo según los profesores y también a que el profesor se actualice y capacite de forma continua.
- b) La Reforma Integral de la Educación Básica articula los saberes de la escuela con la vida cotidiana, es en ella que tiene que reflejarse el conocimiento escolar, los profesores han introyectado la definición que del enfoque por competencias se usa en los currículas vigentes.

- c) Los cambios curriculares inducen al trabajo en equipo y a que el profesor incremente sus niveles de dedicación y esfuerzo, que sea “competente” y a que evalúe cuantitativa y cualitativamente.
- d) Tiene muchos contenidos poco comprensibles “que pretenden estandarizar la educación”, llevar consigo una carga excesiva de trabajo, limitan la acción del docente y viola los derechos laborales vigentes.

Las visiones críticas, dan cuenta de que los profesores han construido posiciones propias sobre las problemáticas educativas, mismas que les permiten contrastar, tomar distancia y vertebrar sus gramáticas propias; expresan su desacuerdo con la tendencia oficial a responsabilizar a los profesores de los malos resultados educativos. Creen que es una visión maliciosa que ignora las condiciones en las que los niños se educan y que deslinda al gobierno y otros agentes de sus responsabilidades en la problemática educativa, como se expresa en el siguiente punto de vista:

Los pregoneros del gobierno pretenden colocar como causante de la catástrofe educativa al maestro, sin analizar los múltiples factores negativos que merman el potencial del alumno tales como: la violencia, la ruptura del tejido social, la desintegración familiar, la pobreza, el nefasto adoctrinamiento de los medios masivos de comunicación, el retraso del aula frente al vertiginoso auge científico y tecnológico por enumerar solo algunos (RM1).

A la pregunta sobre si las reformas curriculares (la RIEB) tienen concreción en sus contextos escolares los profesores predominantemente contestan que no o “muy poco”, esgrimen entre otras razones de ese escuálido reflejo el tecnicismo del lenguaje con el que se envuelven los nuevos planteamientos, las complicaciones teóricas, el choque con las tradiciones establecidas en las escuelas y las limitaciones materiales y culturales de los centros educativos.

Los profesores ven de forma negativa las evaluaciones de la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). La razón principal que exponen es que ignora los contextos geográficos, sociales,

económicos, culturales, étnicos, lingüísticos, de los alumnos que examina. No valora adecuadamente las distinciones entre escuelas urbanas, rurales, indígenas u otros, además, sostienen, evalúa parcialmente el conocimiento escolar, eso creen los maestros.

Las pruebas son insuficientes, obsoletas, cuantitativas, descontextualizadas, producto de inconsciencia e incompetencia, generan incertidumbre, generalizan emitiendo falsas realidades, no miden lo que saben los alumnos, desacreditan al docente, son un error, faltas de credibilidad, todo lo generalizan y muestran una falsa realidad.

Hay visiones que conciben a la evaluación estandarizada como un mecanismo que más que garantizar la calidad educativa, pretende fiscalizar a los profesores y castigarlos con la expulsión del servicio pretextando bajos resultados, como a continuación se expresa: “Es punitiva para expulsar del aula al verdadero mentor que moldea mentes críticas y positivas que el sistema repudia y por ello los quiere fuera de las instituciones educativas” (RM2). La maestría cabalga en ancas de la Reforma Educativa, no obstante que muchos de sus estudiantes la critican ampliamente y discrepan de sus componentes.

Con respecto a las razones por las que han acudido a la Universidad Pedagógica Nacional a cursar estudios de posgrado los profesores se dicen atraídos por el rigor académico. Piensan que los estudios en la institución son prestigiados, de “buen nivel” y exigen de los estudiantes esfuerzo, constancia y dedicación. La UPN “forja el carácter por el estudio” e induce a los estudiantes a la reflexión y a la crítica, forma de manera integral, es una institución seria y comprometida. Algunos estudiantes perciben que en ocasiones las exigencias son excesivas.

Entre los aportes que la UPN puede dar a su formación profesional destacan las herramientas para el desempeño laboral; técnicas didácticas, teorías, ejemplos de práctica y acceso a información relevante, eso les interesa y por ello desean ingresar a la Universidad. También aspiran que los estudios de posgrado les brinden oportunidades de crecimiento laboral y humano, mejorar sus expectativas

de ascenso salarial. Pretenden ingresar a la MEB porque abre nuevas oportunidades, representa anhelos de superación, estar a la vanguardia, maximiza capacidades, corregir deficiencias pedagógicas y “abrirse paso al futuro”.

La MEB, según los aspirantes, puede servirles también para obtener estabilidad laboral, para ofrecer una óptima enseñanza a los alumnos y transitar a estudios de doctorado, aspiran a que la UPN los forme como excelentes maestros:

Quiero ser aquel maestro que no duden en llamar en cualquier momento y en cualquier instancia para que les pueda ayudar. El que hace posible que los conozcan muchas situaciones educativas [...] desde verme que no tenga temor o miedo [...] un profesional más capaz, más informado y con una manera abierta de pensar (EFM3).

En síntesis, los estudiantes vienen a la MEB en pos de aprendizajes para desenvolverse en el ámbito laboral, buscan la superación profesional, desean ser competentes, ampliar sus horizontes, mejorar la práctica, conocer la pedagogía, crecer como maestros y como seres humanos: “Espero muchísimas cosas. Primero innovar mi práctica docente, superar mis debilidades como la lectura y la escritura y aquí, en la UPN ¡Vaya que nos ponen a leer! Sí, es bastante” (EFM1). En el imaginario docente contribuye a su formación quien los pone a leer y aquí se lee mucho, pero habrá qué indagar cómo y en qué medida el dispositivo cumple con las expectativas de los profesores.

2.4.4. Los anteproyectos de intervención

En el Colegio de Profesores de la Maestría en Educación Básica, después de un balance de las experiencias en las dos primeras generaciones se tomó la determinación ampliar la duración del curso propedéutico para ingreso a la generación 2013-2015. El conocimiento de los hábitos de estudio, actitudes, habilidades, capacidades y competencias de los aspirantes se consideró fundamental para incrementar la eficiencia terminal de esta cohorte; con esa intención se creyó prudente coadyuvar a que los estudiantes de nuevo ingreso

arribaran a la maestría con anteproyectos estructurados de forma mejor que los de las experiencias precedentes.

En las generaciones 2009-2011 y 2011-2013 los aspirantes iniciaron el posgrado con un anteproyecto de intervención que construyeron desde su experiencia formativa previa, sin el apoyo de académicos de la maestría. En la tercera generación los anteproyectos son producto del curso propedéutico y se han elaborado bajo la orientación de un grupo de profesores de la Universidad, ¿Cuáles son sus características? ¿En qué son distintos de los anteriores?

La revisión de veintidós trabajos, correspondientes a los estudiantes que se orientan a la Especialización en Gestión como alternativa terminal nos sirven para establecer algunas comparaciones y señalar peculiaridades de los proyectos de que habrán de desarrollarse en este trayecto formativo y también aventurar algunos supuestos sobre el bagaje cultural de los alumnos.

Los documentos de los estudiantes de la nueva generación de la MEB son extensos, oscilan entre 25 y 60 cuartillas, estas elaboraciones han requerido más esfuerzo que el que implicaba un escrito de cinco a diez páginas como los que se habían recibido en los dos anteriores procesos. Su estructura, sin ser homogénea, contiene elementos también ausentes en las otras experiencias; tienen portada, índice, introducción, contextualización, problematización, objetivos, pregunta y formulación de un problema; la mayoría presentan también bibliografía y un apartado de anexos.

Es evidente una mejora si tomamos como parámetros de comparación la extensión y la estructura. Se ha transitado de un escrito casi libre, en el que se abordaban de forma general percepciones problemáticas del trabajo educativo, a un producto que incorpora algunos componentes fundamentales de los proyectos de cambio educativo y, sobre todo, que torna la mirada hacia los acontecimientos de la práctica.

Sin embargo, vistos con mayor detenimiento los anteproyectos dejan ver algunas debilidades a tomar en consideración en la ruta de transformación de la

práctica y en el desarrollo de saberes de los maestros, ingredientes fundamentales de su formación, destacamos las siguientes:

- **Temáticas al margen de los problemas prácticos.** El punto de arranque de un trayecto de formación centrado en la recuperación reflexiva del trabajo es la identificación de nudos problemáticos presentes en la práctica. Trece de los trabajos plantean temas imprecisos, generalistas, que no remiten a un ámbito o recorte específico de la práctica docente, por ejemplo “La relación entre personal docente y directivo en una guardería” o “¿Son las consignas y el contrato didáctico un factor para desencadenar aprendizajes en los alumnos?” No fijan la mirada en las dificultades de la propia práctica, hay dilemas en el campo de actividad, pero se atribuyen a los demás.

Los puntos de arranque son heterogéneos, esta circunstancia obliga a pensar en los mecanismos que permitan a todos los profesores transitar de la tematización, a la problematización y a la construcción de un objeto de intervención, Una didáctica de la formación tendrá que pensarse y entrar en escena.

Nueve anteproyectos se inscriben en temas vinculados con la práctica profesional, todos ellos ubicados en problemas de aula, por ejemplo “La enseñanza de las matemáticas en quinto grado de educación primaria” o “El diseño de situaciones didácticas para el aprendizaje de ciencias en educación secundaria”. Estas temáticas son un indicio del tipo de preocupaciones consustanciales al ejercicio de la docencia y contienen en sí mismas interrogantes sobre la práctica del oficio, sobre las reflexiones que pueden detonar procesos de transformación y de aprendizaje.

- **Coherencia interna entre el problema, la pregunta y los objetivos.** En dos de los trabajos revisados se percibe una correspondencia entre el problema que se enuncia, la pregunta y los objetivos. Los veinte restantes denotan dificultades técnicas que los vuelven incongruentes porque la pregunta no corresponde con los objetivos, ni éstos con el problema.

Salta a la vista la necesidad de atender estas cuestiones y sobre todo, orientar para que las preguntas que los estudiantes contengan la posibilidad de implementar procesos de intervención en su propia práctica. Las maneras de problematizar definen las rutas de búsqueda, las preguntas remiten a los procesos que posibilitan sus respuestas; un trayecto de búsqueda que interpela a la realidad no parte del “qué” ni del “porqué”, se pregunta más bien por el “cómo”, las formulaciones de los estudiantes son un excelente punto de partida porque evidencian un deseo de aprendizaje y crecimiento.

Se hace evidente la necesidad de trabajar con mayor profundidad el proceso de problematización para que los profesores trasciendan los cánones de la investigación de corte clásico, la tematización para aprender del trabajo es impensable sin mirar la propia acción y esto no se dibuja claramente desde las inquietudes iniciales, no todos los profesores tienen el hábito de problematizar su propia novela y seguramente no son pocos los asesores que están en la misma circunstancia.

- **Diálogo con la comunidad académica de investigación o intervención educativa.** El desarrollo profesional docente basado en la reflexión de la práctica no puede confundirse con un rudo pragmatismo. La discusión con lo que otros hacen o han hecho en otros espacios y tiempos es también elemento constitutivo de la posibilidad del crecimiento profesional y de la mejora del hacer cotidiano.

La intensidad y calidad del diálogo con la comunidad académica se expresa en la cantidad de citas y referencias que los anteproyectos contienen, también en el tipo de fuentes a las que se recurre. Tres de los veintidós trabajos analizados asumen ese diálogo académico, denotan una buena cantidad de consultas y las recuperan en el contenido, también las enlistan al final del trabajo. En los diecinueve restantes es muy escasa y en tres casos inexistente. La cultura lectora no se ha incorporado en la expresión escrita de muchos de los estudiantes.

- **Ortografía, sintaxis, formato y técnica de citado.** No existe un formato homogéneo. La extensión, tipo de letra, tamaño, interlineado y sangrías, son diversas; es evidente que no fue comunicado ningún criterio a los alumnos. No existe un consenso en la MEB ni en la Unidad UPN al respecto.

Predomina el formato APA para citas y referencias, pero también hay estudiantes que utilizan el estilo Chicago, con ambos métodos son recurrentes los errores, excepto en tres de los anteproyectos. Diecinueve elaboraciones son ortográficamente pulcras, pero hay tres casos en que los errores son abundantes, diez faltas de ortografía en una cuartilla (el caso límite), denotan descuido, apresuramiento o una trayectoria escolar alejada de la lectura.

La mitad de los trabajos permiten una lectura ágil y entendible, la otra parte usa una sintaxis farragosa, utilizan incorrectamente los signos de puntuación y recurre continuamente al párrafo largo, todo esto confunde y oscurece las ideas.

¿Cómo son los estudiantes que han llegado a esta generación de la MEB? ¿Qué piensan de sí mismos? ¿Qué esperan de la Universidad? ¿Qué saben? ¿Qué no? Estamos frente a un escenario diverso, de cara a diferentes identidades, saberes, expectativas, aspiraciones y deseos. Pero hay dos cuestiones de radical importancia: el interés por cambiar y un bagaje de saberes previos desde los que es posible avanzar hacia el despliegue de nuevas construcciones. El cambio como posibilidad y el desarrollo de los saberes dependen en buena medida del dispositivo de formación, de ello hablaremos a continuación.

2.4.5. Formar o sujetar. Una disyuntiva en los procesos de trabajo entre maestros

La Maestría en Educación Básica oscila en una retórica ambivalente. Asume por un lado un enfoque reflexivo-transformador de la práctica docente, entendido éste como “un proceso transformador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera su propia saber en el espacio de trabajo, que le permita tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad” (UPN, 2009, p. 52) y

a la vez se adscribe y hace propios los lineamientos oficiales sobre la educación y la formación de profesores establecidos en la RIEB, ¿Cómo superar esta paradoja?

La jerga de la calidad educativa, de las competencias, de la profesionalización docente son en la MEB *mantras*, expresiones sacralizadas, conjuros desde los que pareciera que se pueden exorcizar los demonios que amenazan la aspiración vieja, de una educación que responda a los intereses de la sociedad mexicana. La crítica, la reflexión, la innovación, la libertad, la creatividad ocupan también su lugar en la liturgia, pero su concreción es un misterio cuando transitan tras la estela de las políticas educativas dirigidas a la educación básica.

El enfoque por competencias traducido en el terreno de la formación de profesores en perfiles¹⁵, parámetros e indicadores se asocian sin problematizar la cuestión a:

Procesos reflexivos y transformadores, derivados de la autoevaluación permanente sobre las propias acciones educativas y del sentido de las mismas [un profesional] tiene conciencia de lo que se hace y porqué se hace, es capaz de gerenciar sus propios saberes (UPN, 2009, p. 3).

Gómez (2010) escribió que la formación y la sujeción son conceptos que se traslapan, confunden o sustituyen en la historia de la educación.

Su origen se remonta a los tiempos en que se generaron las dos etimologías constitutivas y aún vigentes lo que es tal disciplina: *educare* (“criar”, “nutrir”, “alimentar”) y *exducere* (“extraer”, “sacar a luz”, “conducir desde dentro hacia fuera”). Dichas etimologías son las raíces genealógicas de dichos conceptos, correspondiendo *educare* a la sujeción y la de *exducere* a la formación (p. 11).

¹⁵El saber y el quehacer docente es descrito con precisión por las autoridades educativas mexicanas. El profesional tiene prescritas sus competencias, éstas implican conocimiento y práctica, a través de ellas se estandariza una forma de comportamiento deseable, se dimensiona, se traduce en parámetros de medición, en indicadores “que señalan la forma en que tales saberes se concretan” (SEP, 2015, p. 14). La reflexión, la crítica, la inventiva y la libertad tienen permiso, sí; pero dentro de los márgenes del discurso instalado. Sobrevivir en el ejercicio educativo implica para los profesores mexicanos la sujeción de la mente y el cuerpo a los designios del un nuevo régimen de verdad pedagógica en el que los saberes permitidos y permisibles están definidos más allá de los salones de clase.

En el campo de la educación van emergiendo concepciones que paulatinamente adquieren *status* de legitimidad. Resulta así razonable remitirse a las prácticas educativas sin establecer distinciones, sin poner bajo sospecha los sentidos de las palabras y lo que en la formación de maestros se ha convertido en práctica común.

Los dispositivos de sujeción saltan a la escena bajo el abrigo de retóricas formativas, puesto que “la formación es un tema desestructurado por la remodificación de la formación preformativa por competencias que ha efectuado el pensamiento invasor y colonizador en la educación” (Gómez, 2010, p. 145). La Maestría en Educación Básica se encuentra en estas circunstancias como consecuencia de su movimiento pendular entre las prescripciones de la política educativa y las necesidades de los maestros.

Reconocemos como una obligación intelectual asumir la vigilancia de las implicaciones de los diversos usos de conceptos como formación y profesionalización porque tras ellos subyacen sentidos y trayectorias posibles; Unas que conducen al desarrollo de los individuos como personas, como trabajadores, como ciudadanos y otras, en las cuales habitan la exclusión, el control y la negación de los sujetos a través de la infinidad de mecanismos que la sociedad coactiva tiene a su alcance.

Si la MEB ha de ser un proyecto de formación de profesores coherente con los idearios de autonomía, libertad, crecimiento, reflexión e inventiva es necesario dilucidar los elementos que lo definen como propuesta útil para fomentar la emergencia de mentes abiertas y creativas, para que sus estudiantes encuentren en ella herramientas que los conduzcan al cuidado de sí mismos, esto implica pensarla como herramienta de formación, pero, ¿Cómo se entiende aquí un dispositivo de formación? Las aclaraciones se hacen necesarias porque los dispositivos pensados desde la normalización deforman al sujeto.

Los maestros mexicanos se han constituido desde hace décadas en objeto de conocimiento¹⁶, en un objeto de discurso científico, también en objetos de sujeción y objetos de corrección. Se han constituido aparatos para modificarlos, instrumentos de conversión con sus técnicas, un cuerpo de conocimientos y de saber cada vez más perfeccionadas a través de las que se controla la vida, el tiempo, los movimientos, mediante las que quedan prescritas toda suerte de actividades, establecidas obligaciones con procedimientos “minuciosos siempre, con frecuencia ínfimos, pero que tienen su importancia puesto que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo” (Foucault, 2014, p. 161).

Desde los espacios administrativos, políticos y académicos paulatinamente se van articulando procedimientos de conversión para perfeccionar las disposiciones de los profesores, sus habilidades, sus competencias, sus perfiles, su idoneidad para las tareas que les son asignadas. El cuerpo docente, como lo hizo la modernidad con los organismos de los hombres que consideró anormales, ha sido convertido:

En blanco de nuevos mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber. Cuerpo del ejercicio, más que de la física especulativa; cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales; cuerpo de encauzamiento útil y no de la mecánica racional, y en el cual, por esto mismo, se anunciará cierto número de exigencias naturales y de coacciones funcionales (Foucault, 2014, p. 180).

Alrededor del profesorado se va configurando una maquinaria de enseñar (le) y un conjunto de procedimientos de clasificación, vigilancia, premiación y castigo. Una pedagogía de la sujeción habita la vida de aquellos que por decisión propia o por las circunstancias de la vida transitan por el oficio de enseñar, desde ella se determinan los tiempos: el de iniciación y el de perfeccionamiento. Exámenes, pruebas, ejercicios y calificaciones son parte de la valija de instrumentos utilizados en el etiquetado y la clasificación, también en el

¹⁶Acudimos, en términos foucaultianos, a la emergencia de una epísteme de la docencia. De forma cada vez más clara se van configurando los márgenes de lo pensable, de lo decible y lo cognoscible sobre la tarea de enseñar. Están establecidos los puntos de referencia respecto a la cultura docente, los lenguajes, los esquemas perceptivos, las jerarquías; “el aparato reflexivo explica la existencia de un orden y las leyes a las que dicho orden obedece” (Moro, 2003, p.34). Está cada vez más establecido el tipo de cosas que se pueden descubrir en esta época con respecto al trabajo y el saber del profesorado.

diagnóstico de “anormalidades” y de los procedimientos puntuales de intervención sobre las desviaciones.

Hay una inercia hacia el perfeccionamiento de la planta docente referida en la actualidad bajo el eufemismo del “desarrollo profesional”, éste se especifica mediante aptitudes, disposiciones individualmente mensurables y consideradas socialmente útiles, siempre inspeccionables, también sancionables, La Ley General del Servicio Profesional Docente, reglamentaria del Art. Tercero Constitucional reformado en año 2013 establece la obligatoriedad de la evaluación de los profesores y dibuja un escenario de premios y castigos, el castigo extremo es el despido y éste corresponde a los que no son aptos.

La formación profesional implica un procedimiento “que habrá de ser un operador para la transformación de individuos: obrar sobre aquellos a quienes abriga, permitir apresurar su conducta, conducir hasta ellos los efectos del poder, darlos a conocer, modificarlos. Las piedras pueden volver dócil y cognoscible” (Foucault, 2014, p. 201). El aparato de “formación” ubica y diferencia a los buenos y malos, a los idóneos y a los no idóneos; con base en la infinita maraña vigilante jerarquiza ya no las disposiciones, sino a los individuos mismos, sus virtudes, su valía, sus rangos, su *status* laboral y su despido sin derecho a reclamo.

En torno a los maestros circulan situaciones de fuerza, situaciones de poder y condiciones de saber y regímenes de verdad “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (Foucault, 1991, p. 129). Al saber y el hacer de los profesores lo circundan una serie de prácticas y procedimientos que se implementan con la urgencia de conseguir efectos sobre sus maneras de ser, de pensar, de comportarse y de trabajar, para la formación de los maestros hay innumerables dispositivos¹⁷.

¹⁷Al participar de la formación de maestros se pone también en curso un dispositivo, pero se piensa al servicio de los individuos. Los maestros, sus intereses, sus formas de aprender, sus aspiraciones y necesidades se colocan en primer plano, el dispositivo se adapta a los hombres y no al revés, ahí se ubican las claves de una propuesta formativa imaginada para construir subjetividades atravesadas por la ética de la libertad.

El dispositivo es “un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones, cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar, orientar, en un sentido que se supone útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, 2011, p. 3); hay un entrecruzamiento de relaciones de saber y de poder en la administración, gobierno y producción de subjetividades de los educadores. Se impone un proceso de disciplinamiento mediante un conjunto de prácticas, de discursos, de saberes y ejercicios, el capitalismo contemporáneo es una formación social con infinidad de dispositivos, tiene a su disposición una gigantesca maquinaria de gobierno y de subjetivación.

El maestro está rodeado por una cantidad inmensa de dispositivos, de máquinas que producen formas de hacer y de hablar, de “regímenes de luz”. Sin embargo el espacio que iluminan esos regímenes es cruce de líneas de fuerza, en su interior no existe armonía, hay tensiones. La subjetivación dentro del campo de fuerzas no puede ser tersa ni uniforme, siempre tiene líneas de fuga, sus puntos de escape, por ello las personas o grupos de personas en proceso de subjetivación pueden transitar por rumbos no previstos por los dispositivos.

Nuevos saberes o nuevos poderes pueden emerger donde no se los esperaba, en las relaciones humanas que son siempre relaciones de saber y relaciones de poder “por todas partes hay marañas que es menester desmezclar: producciones de subjetividad se escapan de los poderes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer” (Deleuze, 1990, p. 57), el hombre y la producción de sí mismo no son inermes a la impronta de la maquinaria de los dispositivos, siempre tienen la posibilidad de salida en los mismos resquicios y fisuras de las líneas de fuerza, siempre quedan espacios de creación, por eso también es posible utilizarlos a favor de la formación.

Agamben, (2011) se ha preguntado acerca de la forma de utilizar los dispositivos con justeza; después de argumentar la imposibilidad de esta tarea, el teórico italiano plantea la sugerente idea de profanarlos para restituirlos al libre uso de los hombres. Es urgente la profanación de los dispositivos para hacerlos retornar a los intersticios en donde se disfruta lo abierto superando la escisión que

los ha ubicado al margen de las intenciones de su producción, que en todo momento tuvo en mente la bondad humana.

Lo profano en estricto sentido “es aquello que, después de lo sagrado o religioso que era, se encuentra restituido al uso y la propiedad de los hombres” (Agamben, 2011, p.260). El uso de los dispositivos para efectos de la creatividad, la apertura y el aprendizaje de los profesores implican antes que nada, despojarlos de su halo sagrado, hacerlos descender de la esfera de los dioses a través del propio rito de la fiesta mundana del hacer, el mundo de la experiencia es la fragua de los mejores aprendizajes para el desarrollo del oficio docente, los dispositivos de formación de maestros pueden pensarse en esa perspectiva, pero se tiene que correr el riesgo de profanarlos, en el apartado 2.4 se describen las acciones, estrategias rutas y movimientos que le dan un sentido *sui generis* al trabajo de la MEB en el caso que se estudia, esta es una operación, la primera, en el trayecto de construcción del caso.

2.4.6. Propuestas para la formación reflexiva

En el mundo la formación de profesores está sufriendo profundos cambios, cada vez más se cae en razón de que la formación no se enseña y solamente puede facilitarse. Las estrategias de intervención para la formación de profesores constituyen cajas de herramientas de ayuda para que el sujeto de la formación asuma sus horizontes de búsqueda ante los retos que le plantea el ejercicio de su oficio, su práctica toma preponderancia frente al conocimiento formalizado, se reflexiona ya no sobre teorías o sobre el pensamiento analítico, el punto de enfoque son las actuaciones y todo lo que se relaciona con ellas (Korthagen, 2010).

Ha advertido Zeichner (2010) sobre un cambio de paradigma en la epistemología de los programas de formación de profesores, el estudioso de la Universidad de Wisconsin sostiene que está a la vista una transformación que obedece al descubrimiento de la desconexión entre el conocimiento académico

promulgado y la complejidad de condiciones por las que discurre el trabajo de enseñar, ese postulado es también reivindicado por Contreras (2011), él afirma:

Sabemos que la práctica educativa y lo que necesitan los docentes para vivirla y realizarla con sentido, esto es, el saber con el que el profesorado sostiene su tarea, no tiene exactamente las mismas cualidades que el conocimiento teórico disciplinar, como tampoco se resuelve en muchas ocasiones con su aplicación a la práctica [...] Hay dimensiones y facetas de la realidad profesional con las que maestros y maestras se ponen en relación en su práctica cotidiana [...] que no parecen pertenecer a ninguna disciplina y que no se dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales (2011, p. 126).

Reflexiones como las expuestas confirman que se acude en la actualidad a replanteamientos en los procesos de formación de maestros. Está en el escenario contemporáneo lo que pudiéramos llamar un giro hacia la práctica, una nueva forma de mirar el saber, el aprendizaje y la formación docente vinculándolos a la vida y el proceso de trabajo. Desde las nuevas perspectivas se asume, entre otras cosas, que “el saber de los maestros es *el saber de ellos* y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos y con los demás actores escolares del centro” (Tardif, 2004, p. 10).

Que el trabajo y la práctica son una fuente de aprendizaje es una idea presente en posturas de teóricos que se ocupan de diferentes disciplinas. Que las experiencias vividas son fuente de saber lo muestra la experiencia de cada quien, además el arribo al conocimiento por esa vía ha sido ampliamente argumentado por Dewey (2010), Stenhouse (1991), Schön (1992), Rogoff (1990), Contreras y Pérez (2010), Pérez Gómez (2010) y otros.

Se sostiene la tesis de que el contacto con las cosas, las personas, las ideas, con la naturaleza y el mundo social en general permite reconstruir las formas de ver y representar los fenómenos. Se afirma que las personas

comprendemos la realidad, la verbalizamos de mejor manera en la medida que nos imbricamos y nos desenvolvemos en ella.

De acuerdo con lo anterior ahora se entiende que el desenvolvimiento del pensamiento docente está vinculado con la experiencia, con la práctica. El aprender pensando lo que se hace no es un asunto nuevo en el campo de la formación de maestros, “Ya en 1903, el notable filósofo norteamericano de la educación, John Dewey había escrito sobre la necesidad del pensamiento reflexivo y se había ocupado del papel desempeñado por la reflexión” (Brubaucher, Case y Reagan, 2008, p. 36), a partir de los postulados del filósofo norteamericano se ha desarrollado la creencia de que los profesores aprenden tomando decisiones sobre los dilemas que enfrentan en su trabajo e investigando en torno a ellos.

En el transcurso de la experiencia las personas van incorporando un repertorio de recursos, saberes de procedencia diversa. En su campo de actividad se configuran creencias, valores, deseos, expectativas, conocimientos y es con ese bagaje y desde él que se puede acceder a lo nuevo, a otras experiencias, a nuevos saberes.

Las personas aprendemos rehaciendo lo que hemos construido, relanzando el pensamiento y la acción a nuevas aventuras y horizontes porque “Aprender supone reconstruir, reestructurar, redescubrir de una manera sistemática el entramado de representaciones o significados que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal” (Pérez Gómez, 2010, p. 43), en el ámbito de la formación esto se traduce en que aquellos que se forman, resignifican lo que saben vinculándolo a su mundo de experiencia, desarrollan su pensamiento haciendo cosas para resolver situaciones que enfrentan en su contexto, para satisfacer necesidades, de esta manera modifican continuamente las miradas con que lo ven.

La formación de los maestros no se realiza repitiendo fórmulas ni recitando discursos académicos, se concreta cuando los educadores tienen oportunidad de establecer relaciones entre su saber y su experiencia. Bajo esta circunstancia

tienen la posibilidad de contrastar la validez de sus pensamientos, creencias y prácticas, así también pueden modificarlas, reconstruirlas y adaptarlas a la resolución de situaciones problemáticas que les plantea el oficio, porque como la establece Van Manen (2003), el trabajo pedagógico es algo que continuamente se debe recuperar, recobrar, volver a capturar. Es actividad creativa que hace emerger a la luz el sentido de las prácticas de enseñar, no es expertiz en teorías de aprendizaje.

Si se comparte la idea de que los maestros se forman pensando en lo que sucede en su campo de trabajo, una propuesta de formación debe tomar distancia de la idea de que la práctica es ámbito de aplicación de teorías ya existentes, por más perfectas que éstas sean. El trabajo docente es, además de espacio de acción, el lugar en el que la reflexión intencional puede habitar y cuando se alienta, la formación de los maestros pasa por procesos de pensamiento disciplinado, consciente, informado:

El docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra implicado (Pérez Gómez, 2010, p. 48).

El aprendizaje de los maestros tiene una profunda raigambre social, su punto de partida es lo que el docente es, vive, siente, desea y padece. Es en el oficio, una práctica problemática plagada de incógnitas que el maestro puede hacerse del saber y el conocimiento que requiere para vivir como persona y como educador. En el campo de actividad, interactuando con los problemas, los profesores construimos “saberes que puedan servir para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ella y no sólo confirmar lo que ya sabíamos” (Contreras, 2010, p. 71).

Se habrá de comprender de lo expuesto que la formación no es técnica que se enseña, no es un catálogo de patrones, listados, ni estándares. La formación es impulso permanente de saberes a la luz de su confrontación con los problemas de

la vida en el marco su reflexión e interpelación. El conocimiento como lo sostiene Lave (2001), está en permanente modificación y “transcurre dentro de sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas” (p. 29). La modificación del saber individual y colectivo de los profesores pasa por el estudio y la reflexión de la actividad.

Un maestro transita por senderos formativos cuando piensa y pone a distancia su propia experiencia porque ésta “elabora la acción con el mundo y le da al sujeto una orientación especial de cara al mundo concreto que vive” (Serrano, 2013, p. 10), tener experiencia es actuar y comunicar los significados construidos en las acciones porque no hay experiencia posible sin alteridad, sin interacción con semejantes.

Lo que pasa en el proceso de trabajo es un elemento sustantivo en la formación de un maestro y lo es en la medida en que los acontecimientos no se acumulen en el anecdotario, que no se almacenen para los recuentos sino que se asuman como experiencias, es decir, como cosas que se viven de forma novedosa y que precisan la búsqueda de sentido. Porque experiencia es aquello “que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal [...] que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido” (Contreras, 2011, p. 129), tener experiencia significa pensar en lo que nos pasa, no es tener guardados en el baúl de los recuerdos un cúmulo de hechos, es reflexionar sobre ellos.

La experiencia tal y como la entendemos involucra al pensamiento, son dos caras de la misma moneda. Tener experiencia no es contar con un manual para resolver los casos complejos, es una fuente para aprender y formarse, como dice Mélich (2002):

La experiencia es una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente de aprendizaje que no nos permite en absoluto solucionar problemas, sino encararlos. La experiencia nos da un saber singular que

nadie puede hacer por nosotros, un modo de situarnos ante el problema, pero jamás nos da la solución (pp.75-76).

Tener experiencia es abordar los dilemas de la vida a la luz del intelecto, es reflexionar. Afirma Kemmis (1999) que la reflexión constituye un elemento de primer orden en la formación de maestros porque conlleva un proceso de transformación de la propia experiencia acumulada a través de nuestra historia en determinados pensamientos, compromisos y acciones, que se ve afectada por la tarea diaria, utilizando determinadas estrategias como la comunicación, la toma de decisiones y la acción.

La reflexión no solo implica un proceso de pensamiento o una actividad mental, forma parte de la práctica de los profesionales preocupados por situaciones en las que actúan que analizan e interpretan con actitudes abiertas al cambio, para mejorarlas y para adaptarse continuamente a un contexto siempre cambiante y lo hacen mediante la investigación.

La reflexión como fuente de continuo desarrollo personal y profesional, permite investigar sobre los dilemas de la práctica y, es esta indagación e interpretación la que facilita la reconstrucción de experiencias y la construcción de nuevos conocimientos y formas de actuación en colaboración con el resto de los docentes del contexto institucional y social.

Para Schön (1992) la reflexión es un proceso de diálogo constante con las situaciones prácticas, implica considerar los fenómenos educativos en su contexto para analizarlos y tomar decisiones que permitan la mejora de su realidad. Desde este enfoque, la reflexión se entiende como una reconstrucción de la experiencia de las situaciones en donde se produce la acción y de la reconstrucción de los conocimientos y estrategias de actuación de los docentes.

En el planteamiento de Schön, la reflexión se asume como una tarea que el profesional realiza de manera individual y circunscrita a situaciones concretas. Al respecto, Pérez (1994) menciona que la reflexión no sólo debe centrarse en el análisis de los problemas que ocurren en el aula, sino que se conciben como una

forma de analizar críticamente los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

La reflexión debe provocar la transformación de las prácticas concretas del aula y de los contextos –sociales, culturales, políticos, laborales- en los que se producen. Asimismo, tiene el objetivo de promover la emancipación de las personas, el desarrollo de valores -la justicia, igualdad, responsabilidad y el compromiso social- que propicien una transformación más allá de las fronteras del aula y de las instituciones educativas.

El aprendizaje cooperativo y la deliberación colectiva son elementos fundamentales en la transformación y cambio de las prácticas educativas en el aula, las instituciones y las estructuras sociales más generales. Aquí, la reflexión individual de cada profesor en su contexto concreto, supone un obstáculo para esa transformación y para el desarrollo y perfeccionamiento de los docentes.

En este caso, la colaboración y cooperación de todas las personas implicadas en los procesos educativos se convierte en la pieza fundamental para un desarrollo más efectivo y satisfactorio de las prácticas; pero también como una fuente indiscutible de aprendizaje de los docentes. Si la reflexión es un proceso de desarrollo y perfeccionamiento, no hay mejor aprendizaje que aquel que se realiza en constante interacción con el grupo -su intercambio de experiencias, conocimientos, actitudes-, y con el contexto en el que desarrolla toda su actividad profesional.

Desde esta orientación el docente se apropia de instrumentos intelectuales que favorecen el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas que se le presentan en su tarea educativa; se implica a la vez en tareas de formación comunitaria conectando de esta manera su saber intelectual y la realidad social.

Está vigente dentro del debate sobre la formación un universo de propuestas y vivencias que la asocian con la recuperación reflexiva de la experiencia. Dentro de esa amplia constelación hay matices, distinciones sobre qué cosas del trabajo se reflexionan, acerca de la caracterización del proceso reflexivo y en torno a los propósitos de la reflexión de la práctica docente, de

acuerdo con Aguilar (2007), en la diversidad pueden distinguirse dos modelos: el de la investigación-acción para la comprensión y el modelo crítico de reconstrucción social.

Hay varias diferencias entre los enfoques, según la académica zacatecana los hacen distintos su nivel de implicación en aspectos sociopolíticos y su adscripción a grupos o figuras relevantes en el estudio y práctica en el campo de la formación, Zeichner, K., y Liston, D. (1999), Carr y Kemmis (1998), Gimeno Sacristán (1994), son usados como referentes en el modelo crítico, Elliott (2010) y Stenhouse (1991) en el comprensivo.

En concordancia con el planteo de Aguilar (2007), Cerecero (2016) identifica diferentes tipologías. Siguiendo a Liston y Zeichner (1993, p. 91) da cuenta de cuatro tradiciones de la práctica reflexiva:

La tradición académica (reflexión sobre la asignatura y los saberes propios sobre la misma), la tradición de la eficacia social (aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación), la desarrollista y evolucionista (el maestro reflexiona sobre sus alumnos, sus intereses, pensamientos y crecimiento); y por último, la tradición reconstructivista social (reflexión sobre el contexto social y político de la enseñanza pro equidad, calidad y justicia en la sociedad).

Para la estudiosa del Estado de México estas tipologías deberían conectarse para encontrar sentido al ejercicio profesional docente en sus prácticas interiores y lo que ellas manifiestan a quienes las miran exteriormente.

Cornejo (2003) toma como punto de partida de su argumentación el hecho de que en el debate educacional sudamericano el pensamiento reflexivo y las prácticas asociadas a él han cobrado carta de naturalización desde hace más de tres décadas al ser referidas en los ámbitos político, académico y profesional. El autor identifica variadas significaciones de lo que se cubre bajo el enunciado reflexión de la práctica, tras advertir la dificultad para formular un significado preciso dada la complejidad e historicidad del concepto aventura una caracterización general atendiendo a los postulados de Dewey, Schön y van

Manen: el pensamiento reflexivo es lo opuesto al seguimiento no pensado de prácticas carentes de examen.

Una interesante revisión de experiencias de formación de profesores bajo paradigmas que se dicen reflexivos conduce a Cornejo (2003) a distinguir varias racionalidades en las que se apoyan las propuestas formativas que analiza y da cuenta de tres posturas en el escenario: la enseñanza reflexiva, la del práctico reflexivo, la de la indagación crítica.

El proyecto curricular Innovación y Renovación Escolar (Red IRES), surge en España a finales de los años setentas del siglo pasado, cuando un grupo de profesores de diferentes niveles educativos vinculados a la tradición del Movimiento de Renovación Pedagógica inician una línea de trabajo en torno a la concepción de docente y alumno como investigadores. Se identifican con los enfoques de las propuestas de Host, Tonucci y Stenhouse, como una alternativa a los modelos presentes en la teoría y práctica educativa, la enseñanza tradicional, las posiciones tecnológicas y activistas.

Para los académicos de IRES tres grandes perspectivas teóricas fundamentan el Modelo de Investigación en la Escuela: una perspectiva compleja y sistémica de la realidad escolar, una perspectiva constructivista y evolucionista del conocimiento y del desarrollo humano y un enfoque crítico de la transformación de la escuela y del cambio social.

IRES considera que el problema de la renovación de la educación y del cambio en la escuela no es cuestión de diseños curriculares nuevos, mejor elaborados, más rigurosos, científicamente mejor fundamentados, ni tampoco de la realización de experiencias escolares innovadoras progresistas de carácter puntual, aunque ambos aspectos tengan incuestionable importancia. El problema es para IRES, cómo ir consolidando concepciones y prácticas diferentes a la cultura escolar tradicional, cultura que sigue perdurando y reproduciéndose, a pesar de los cambios formales, “cómo se puede ir introduciendo en el sistema escolar mayores grados de diversidad, libertad y autonomía que favorezcan la

construcción de una cultura escolar alternativa a la tradicional. Vistos así, la renovación y el cambio en la escuela constituirían un caso particular de un problema más amplio y general: el cambio social (García, Porlán, Rivero, Ballenilla, 2001, p. 56).

En Colombia desde una propuesta de formación permanente de docentes, se reconoce que otra escuela emerge desde las prácticas, los saberes, los deseos y las búsquedas de los maestros que interactúan críticamente con las demandas que les plantea la institucionalidad educativa y las condiciones concretas de la sociedad con las que trabajan, esto se asume desde la Red Cualificación de Educadores en Ejercicio (Red-CEE).

La Expedición Pedagógica Nacional, es un componente central de esta experiencia reflexiva, es un amplio despliegue de desplazamientos físicos y de pensamiento, -combinando la movilización social por la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y la riqueza pedagógica-, en ella, se produce un encuentro con las más variadas y singulares prácticas educativas realizadas por maestros, vistas como posibilidades de vida distintas, desde la escuela.

Este esfuerzo por construir colectivamente saber pedagógico a partir de la realización de los viajes, se convierte en formas distintas de hacer escuela, de ser maestro que tiene como propósito construir niveles de coordinación entre las redes para sacar de la soledad al maestro innovador.

La condición fundamental de esta propuesta de formación es crear espacios de trabajo del profesor en relación con aquellas problemáticas que le son propias, no aislándose ni de su práctica ni de su pensamiento sobre la misma, ni de las problematizaciones que ésta les plantea. Es desde la reconstrucción de sus saberes donde se establecen intercambios con otros especialistas, con otros investigadores, no para sustituir su propio pensamiento por el de otros, ni mucho menos para evitarse el riesgo de pensar.

Una de las prioridades de esta propuesta, es romper con el aislamiento y posibilitar la emergencia de un sujeto colectivo que conoce, propone y actúa en

diferentes ámbitos -un centro escolar, una localidad, una región, un país-, con ellos se construyen las posibilidades de recomponer el tejido social. Las acciones y los procesos -no lineales, no continuos-, que se construyen colectivamente, tienen en cuenta los intereses y los ritmos de los docentes; las posibilidades y apuestas de lo colectivo.

Pilar Unda es una de las figuras protagónicas en la experiencia colombiana, sorprendida con la riqueza y la variedad del trabajo de los profesores expedicionarios, con sus narrativas, su práctica pedagógica, con los relatos de experiencias, con la sistematización de su trabajo afirma: “las redes ponen en conexión maestros que se reconocen a sí mismos como sujetos con experiencias, saberes y búsquedas propias, para abordar conjuntamente y de muy diversas maneras aquellos interrogantes y problematizaciones que plantea la práctica pedagógica” (Unda, 2005, p. 68). La Red CEE es un importante referente latinoamericano para la formación de maestros con esfuerzos colectivos en y desde su trabajo, como experiencia de reconfiguración de la cultura escolar a partir de la reflexión.

Como hemos visto, la reflexión de la práctica ha sido reivindicada en diferentes latitudes, en torno a ella se ha estructurado un relato y se han sostenido múltiples vivencias. Experiencias y discursos sobre la formación reflexiva se pueden localizar en los cinco continentes, la producción es amplia y diversa.

A continuación presentamos algunas propuestas de formación que la reivindican, la lista no pretende ser exhaustiva, únicamente ejemplifica que en el campo de la formación de profesores proliferan esfuerzos para potenciar el razonamiento de los educadores en torno a los problemas que se les presentan en el desarrollo de su trabajo.

Los ejemplos coinciden en su mirada alternativa ante el enciclopedismo, la transmisión y las concepciones tecnificadas de la práctica. Buscan el cambio en los sujetos apostando a su propia actividad y esfuerzo, promueven transformaciones en los saberes a partir de la mirada reflexiva del campo de actividad.

Cuadro 2: Propuestas para la formación reflexiva

| Autor | | Fases | | | |
|----------------------------------|--|---|---|---|--|
| Ch. Argyris y D. A. Schön (1978) | Identificación de un problema o situación. | Cuestionamiento. | Alteración de variables. | Escrutinio. | Cambio y solución o nuevo cuestionamiento. |
| John Elliott (2010) | Experimentación de la planificación de una clase como acción coordinada en grupos. | Observación de la práctica de otros, debate sobre los acontecimientos. | Obtención de la perspectiva de los estudiantes. | Conocimiento de los problemas que tienen los estudiantes para aprender. | Descubrimiento de las formas en que puede ayudarles a superar obstáculos. |
| F. Korthagen (2010) | Acción. | Revisión de la acción. | Toma de conciencia sobre los aspectos esenciales del curso de acción. | Creación métodos de acción alternativos. | Nuevos ensayos. |
| A. Domingo ModeloR-5 (2013) | Seleccionar una situación en el aula que se desea analizar. | Describir la situación. | Reflexión individual. | Reflexión grupal. | Planificar una nueva intervención con base a la información obtenida de las evaluaciones anteriores. |
| G. Gibbs (2013) | Descripción de los acontecimientos tal como suceden. | Narración de impresiones durante los acontecimientos y con posterioridad. | Realización de una valoración subjetiva de lo que pasa. | Análisis de los acontecimientos y consulta amplia para explicarlos. | Se elaboran conclusiones y se toman decisiones para casos posteriores. |
| G. Edelstein (2015) | Planificación de microexperiencias. | Mejora docente en cuanto a los planes de intervención y en cuanto a las formas de realizar la práctica. | Análisis de registros observacionales. | Observación en pequeños grupos de una clase. | |

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro existen similitudes y diferencias, son relevantes tres invariantes: el lugar privilegiado de la experiencia dentro del ciclo reflexivo, la interpelación problematizadora de la práctica y el análisis de los acontecimientos, a veces individual y en ocasiones colectivo. Hay propuestas cuyo punto de partida es la observación, otros inician planificando acciones; hay quienes consideran que el objeto de reflexión está circunscrito a la acción didáctica, otros fijan la mirada en la totalidad de aspectos implícitos al campo de actividad, eso los hace diferentes.

Algunos planteamientos que han sido pensados como trayectos de formación al seno de programas en instituciones formadoras, otros ubican la formación al interior de los espacios de trabajo de los maestros. Lo que aquí interesa ponderar es que en estas concepciones el núcleo de la formación y el aprendizaje docentes se coloca en el campo de práctica, lo que se hace en el oficio es la piedra angular en todos los planteamientos de formación reflexiva, a esa postura general nos adscribimos, sin evadir que existen matices, enfoques y tipologías.

2.4.7. La formación reflexiva en México

La mirada reflexiva al trabajo como sustrato de la formación de los maestros es un idea que circula desde hace más de tres décadas, se debate conceptualmente y se experimenta en la práctica por iniciativas de los diseñadores de proyectos curriculares, de grupos académicos ubicados en instituciones de educación superior y de colectivos de profesores de educación básica.

De acuerdo con Serrano (2007, p.1), “La noción de reflexión se ancló en México [...] bajo la noción de análisis de la práctica docente, amalgamada con algunos de los argumentos de la investigación-acción y la del docente investigador”. El maestro reflexivo aparece en nuestro país unas veces como exigencia, otras como aspiración y otras más como reivindicación, todo de acuerdo con los sitios de enunciación.

La reflexión entre los maestros mexicanos puede ser una responsabilidad adicional, una simple retórica y también una manera de pensar, vivir e intentar transformar la práctica docente y la realidad social. La reflexión no necesariamente se mira, ni se piensa ni se vive igual en la academia, en la política que entre aquellos que están insertos en el proceso de trabajo.

La reflexión como elemento central en la formación docente y la mejora de la educación se ha ido consolidando en México bajo el influjo del pensamiento de pensadores anglosajones e ibéricos. Entre otros, Dewey (2010), Stenhouse, Schön (1992), Pérez Gómez (1994) y Kemmis (1999) han sido la pauta en la construcción de propuestas de acción y elaboraciones conceptuales que se traducen en heterogéneos discursos, distintas estrategias y diferentes tipologías en los que “si bien se comparten ciertos principios básicos respecto al pensamiento reflexivo, cada una de las experiencias cuenta con sus propios objetivos” (Guerra, 2009, p. 248).

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa ha estructurado un amplio esfuerzo en el escrutinio del estado del conocimiento en ese territorio intelectual, el estudio presentado por Serrano (2005) presenta evidencia de trabajos “que han centrado su propuesta con base en el supuesto de reflexión, recuperación, análisis de la práctica docente” (pág.198). Tras la exégesis de veinticinco elaboraciones de maestros, ensayistas e investigadores el académico de la Universidad Pedagógica Nacional establece cinco distinciones: la vinculación de formadores y maestros en el análisis de la práctica al otro, la que concibe al docente como vía de la reflexión, la que pone como eje a la observación como eje de la reflexión, la que postula la investigación-acción como eje de la recuperación de la práctica y una última denomina análisis-reflexión desde el saber de la comunidad.

La mirada del estudio de Serrano (*o. cit.*) ubica al lector en las coordenadas de un espacio variopinto: el de la formación reflexiva. La revisión deja en claro que en torno a los procesos de reflexión circulan diferentes ideas y se han implementado gran variedad de prácticas que obedecen a diversos principios, que buscan distintos propósitos y cuyos resultados son también de diversa índole.

Ahora bien, la reivindicación del estudio de lo que le acontece al maestro en su actividad como soporte de su propia formación no se circunscribe a aquellos productos que se presentan en los eventos del COMIE, existen otros esfuerzos que ponen su acento en el protagonismo intelectual de los profesores y que sin que necesariamente intervengan en las discusiones de la comunidad investigativa han impulsado experiencias en cientos, quizá en miles de escuelas mexicanas.

Tres referentes tienen una importancia fundamental para este estudio, la tienen porque las ideas y las concreciones desarrollados al seno de esas instancias impregnan la propuesta de formación docente que aquí se expone y sistematiza, en mucho la configuración del trayecto formativo que constituye el caso en estudio es el relanzamiento de una serie de experiencias colectivas producto de la exploración de senderos transitados codo a codo con colegas del Programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), del Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica (MITEB) y del Movimiento Pedagógico Nacional, iniciativa construida desde diferentes destacamentos de profesores que militan en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) a inicios del Siglo XXI.

2.4.7.1. El Programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela

TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) emergió en 1996 con la participación de colectivos de profesores de educación básica del Distrito Federal, Hidalgo y Oaxaca, surge de la inconformidad de los profesores ante las formas en que desarrollan la práctica docente en las escuelas; “de la indiferencia, pasividad, apatía y vicios pedagógicos existentes.

Es considerado “un modelo innovador de Formación Permanente del Profesorado” (Cordero, 2000, p. 39). El programa se planteó como propósitos favorecer el cambio en las escuelas desde el esfuerzo de sus profesores, buscar formas alternativas de hacer investigación para facilitar el impacto en la práctica docente y

organizar una red de colectivos escolares para construir vínculos de colaboración para mejorar proyectos de trabajo escolar.

En este programa se aspiraba a que los docentes participantes en la red de colectivos transformaran su propia práctica, para ellos recuperaban planteamientos de las teorías propuestas de formación de Stenhouse, Kemmis, Carr, Elliot; de las corrientes latinoamericanas representadas por Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Retomaban así mismo, planteamientos de las experiencias - con quienes mantuvieron un vínculo firme-, del Grupo de Investigación y Renovación Escolar (IRES) de España y de profesores de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (CEE) de Colombia.

TEBES fue construyendo también su identidad sobre la plataforma de las tradiciones pedagógicas de la Escuela Rural Mexicana. Valores como la cooperación y la ayuda mutua, los cursos de enseñanza práctica como método y el contraste entre los profesores de las experiencias prácticas y las teorías, el estudio y el trabajo con la comunidad escolar, el desarrollo del plan de trabajo en la escuela y la atención a las poblaciones marginadas fueron puntos de convergencia en las actividades de los colectivos tebesianos.

La propuesta situaba a los educadores como agentes fundamentales del mejoramiento escolar y sus procesos de formación. En el trasfondo del trabajo de los colectivos de TEBES subyacían dos preguntas: una que remite a la formación de los maestros y otra que puso sobre la mesa el aprendizaje de los estudiantes. Para la red resultaba de primordial importancia:

“Facilitar el aprendizaje de los niños a fin de que puedan vivir mejor, aspectos de la vida del salón de clase y la escuela -la evaluación, organización, gestión escolar, vinculación con la comunidad o de qué manera cambiamos nosotros los profesores” (Arias y Flores, 1999, p. 57).

A estas inquietudes se les buscó respuesta propiciando procesos reflexivos pensados generalmente en perspectiva grupal. Lo anterior implicaba la problematización del quehacer cotidiano, reflexionar y dar solución a las dificultades mismas de la vida en las escuelas, muchos de los que participábamos

en TEBES deseábamos “transformar nuestra práctica a partir de una enseñanza entre iguales, compartir colectivamente las experiencias y promover la participación de toda la comunidad escolar” (Fernández, 2007, p. 75).

En la red de colectivos florecieron múltiples iniciativas provenientes de diversas latitudes del país y la heterogeneidad de sus prácticas constituyó por igual su fortaleza que su debilidad. Las experiencias de los colectivos de maestros se corresponden con distintas tipologías, eran también diferentes los propósitos y discordantes los niveles de sistematización, el siguiente comentario de Aguilar (2007) ilustra el abanico teórico-metodológico que abarcaban las prácticas de los tebesianos, da cuenta también de la centralidad del trabajo docente en los esfuerzos de formación y transformación de la escuela:

A partir de considerar el objeto de estudio en torno a la práctica pedagógica y su relación con los profesores, se trabaja más en el marco cualitativo y retoman como sustento metodológico, las aportaciones que en este sentido proporcionan; la investigación acción, investigación acción participativa, etnografía crítica, investigación participativa y otros, los cuales tienen como perspectiva una mayor racionalidad crítica. Métodos que aportan elementos para el análisis, reflexión e innovación de la práctica docente; ofrecen principios, fundamentos, criterios y técnicas pertinentes y afines al objeto de estudio; se centran en la perspectiva crítica, proponen la reflexión, colaboración, participación, emancipación y la comprensión para la reconstrucción social (pág. 73).

En Zacatecas se encuentran precedentes de colectivos articulados a la Red TEBES desde 1997, año en el que grupos de profesores de los municipios de Sombrerete, Río Grande y Gral. Francisco R. Murguía vinculados a la Universidad Pedagógica Nacional, motivados por las ideas de cambio e innovación y preocupados por incidir en las problemáticas de sus escuelas pusieron en marcha propuestas de transformación sus centros de trabajo¹⁸.

¹⁸ Una iniciativa que a la postre tuvo gran relevancia en la entidad tuvo su origen en el trabajo de este núcleo de profesores. Se inició diseñando un proyecto para trabajar Formación Cívica, una elaboración colectiva que se experimentó

A partir de este pequeño núcleo y gravitando en torno a la Unidad UPN 321 se organizó una red con presencia en cientos de escuelas de educación básica, la multiplicidad de perspectivas sobre la reflexión docente fue una de sus características y los colectivos que alcanzaron mayor consolidación se integraron al Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica del cual se habla a continuación.

2.4.7..2. El Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica

En Zacatecas se conforma en el año 2004 MITEB (Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica) en la idea de construir la escuela como un espacio participativo de formación docente. El esfuerzo colectivo se planteó la intención -además de desarrollar actitudes y habilidades de trabajo en equipo en un proceso democrático-, de darle oportunidad al diálogo, a la participación para desarrollar un trabajo activo, responsable y favorecer la apertura y autonomía en las escuelas de educación básica.

Un primer planteamiento de MITEB se fundamenta en el respeto profundo y en el reconocimiento de la importancia del trabajo que realizan los maestros; en el convencimiento de que solamente con ellos y desde ellos es posible transformar la educación. MITEB reivindicó un proceso de formación que, se pensaba, debía ocurrir necesariamente en el seno del grupo de maestros, en la escuela como espacio de discusión, de confrontación, pero además de estudio permanente y sistemático.

simultáneamente en once escuelas, los resultados se sistematizaron y evaluaron en igual número de trabajos de titulación en la Licenciatura en Educación Plan 1994 de la UPN.

A partir de esa vivencia se estructuró un planteamiento cuyo foco consistió en educar para la paz y los Derechos Humanos, la propuesta pedagógica se trabajó en todas las zonas escolares de educación primaria del Estado de Zacatecas de 1999 a 2010, bajo el nombre de "Jornadas de Cultura Cívica y Parlamento de la Niñez Zacatecana". Programa local que institucionalmente se conoció como "Parlamento de la Niñez Zacatecana" ahí las actividades anuales concluían con una reunión de niños y niñas nombrados en procesos de participación democrática en sus escuelas o zonas escolares.

Desde 2004 la propuesta se replicó a nivel nacional, ahora con la denominación "Parlamento de las niñas y los niños de México", bajo convocatoria de la Cámara de Diputados, la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional de Derechos Humanos. La propuesta zacatecana participó en un concurso de iniciativas para la promoción de la Educación Cívica y se tomó como modelo para organizar el Parlamento de las Niñas y los Niños de México con la única diferencia de que el evento nacional nombraba sus participantes entre niños de los 300 distritos electorales del país". Desde el año 2010 el Parlamento tuvo en Zacatecas un carácter binacional y desde 2012 se realiza bajo la coordinación operativa del Instituto Electoral del Estado de Zacatecas, ya no lo hace la Secretaría de Educación. En el espacio virtual pueden encontrarse múltiples evidencias de esa propuesta pedagógica construida por profesores reflexivos zacatecanos.

Al plantear esta alternativa de formación de docentes desde el colectivo escolar se ubicaba “como tarea primordial el diseñar y presentar situaciones y actividades que desafíen y nos desafíen para avanzar de manera horizontal, vía el diálogo, el debate, la discusión y la investigación” (Aguilar, 2007, p. 75).

MITEB propugnaba el cambio en las escuelas y no lo circunscribía a los aspectos técnicos de la enseñanza, la propuesta de formación asumía sin ambages la dimensión sociopolítica del trabajo docente y dibujaba una aspiración por el cambio en las relaciones sociales que le dan sustento al poder, por trastocar el binomio mando-obediencia, por construir relaciones políticas y sociales de abajo hacia arriba, por subvertir el orden establecido al promover la autonomía, la autogestión y el autogobierno desde cualquier espacio social existente, teniendo como marco la necesaria reconstrucción de la escuela *desde abajo*, en este sentido el protagonismo y la reflexión de los maestros es un asunto central para quienes aspiran a una sociedad más justa, libre y democrática.

Se pretendía a partir del acompañamiento a las escuelas, el establecimiento de un nuevo tipo de relaciones: entre los profesores con los niños; de los profesores con los padres de familia y la comunidad, entre profesores, entre éstos y las autoridades educativas y, entre los niños y profesores con el conocimiento. Para lograr esto es fundamental devolver el poder de decisión al colectivo.

MITEB fue una red de colectivos de maestros y maestras que se articularon para apoyarse en la reflexión, el análisis y transformación de su práctica. Se pensaba cómo se había hecho la tarea didáctica y pedagógica, se accionaba en diferentes planos, dimensiones y relaciones, construyendo nociones de pertenencia, responsabilidad en tareas y confianza entre sus integrantes, se autodefinió como “Un movimiento pedagógico que se pronuncia por la construcción permanente de alternativas de transformación y formación colectiva desde, para y por la escuela, a través de la animación, innovación” (Aguilar, 2007, p. 77), la experiencia representó un trayecto de práctica reflexiva implementado en 45 escuelas zacatecanas a lo largo de 7 años.

Diversas actividades se desplegaban en la red. El asesoramiento académico externo para la realización de sesiones de trabajo colegiado en las escuelas participantes por lo general cada semana al que se denominó “Seminario-Taller Permanente de Formación en la Escuela”; se organizaron otros talleres, conferencias, seminarios y encuentros en los centros escolares, por regiones educativas o en escenarios estatales o nacionales.

Desde MITEB florecieron iniciativas en los órdenes didáctico, pedagógico, comunitario y organizacional, se emprendieron experimentaciones didácticas en lo individual y en lo colectivo, se diseñaron materiales y se hicieron públicas diversas producciones de maestros, alumnos, padres de familia y asesores externos (ver anexo 4).

De la propuesta han quedado variados testimonios que circulan entre el profesorado zacatecano más allá de su invisibilidad en el territorio de la academia. Persiste -así lo creemos-, un sedimento cultural del que se nutren las prácticas de muchos centros escolares y profesores que activan sus posibilidades reflexivas y comparten la inquietud por el cambio. El anonimato entre la comunidad investigadora, por lo demás no es absoluto, hay opiniones de agentes externos que han puesto la mirada en esta iniciativa y que se han enterado de sus esfuerzos, aquí un ejemplo:

Existen experiencias marginales de organizaciones civiles que imparten cursos y acompañamientos a colectivos docentes en los estados de Zacatecas, Querétaro y Chiapas. En estos proyectos educativos solicitan a los colectivos docentes la firma de una carta compromiso para que el conjunto de maestros tomaran cursos de actualización en temas como lectura, matemáticas y ciencias. Lo relevante de estos proyectos es la acción colectiva del director y maestros para comprometerse a tomar cursos de actualización (Santizo y Martín, 2009).

La producción escrita de los colectivos MITEB fue abundante, desde las escuelas organizadas en torno a la red se editaron gacetas, folletos, revistas y propuestas didácticas que circulaban entre maestros. En talleres, seminarios,

encuentros o congresos fue expresada una serie de convicciones acerca de la organización de la escuela, del trabajo con diferentes asignaturas, de la identidad de los maestros, evidencias todas de las posibilidades reflexivas de los educadores, la Tesis de Maestría de Aguilar (2007) es el esfuerzo de mayor amplitud y sistematicidad en la recuperación de las vivencias. Alanís (2013) ha dejado también testimonio de nuestros andares y hace saber que la actividad de MITEB tenía incidencia en los procesos educativos:

También se ha documentado la práctica de organizaciones de la sociedad civil conformadas por investigadores e intelectuales que han logrado influir en la toma de decisiones de las autoridades educativas al presentar sus propuestas y/o trabajos de consultoría relacionados con la educación básica. Algunas de ellas son Educación y Cambio AC en el Distrito Federal, Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica AC (MITEB) en Zacatecas y el Centro Educativo Narciso Bassols AC en Querétaro (p. 72).

Aunque MITEB no se integraba por investigadores ni intelectuales como dice la cita porque éramos maestros igual que lo somos ahora, sí influíamos en las decisiones sobre la formación del profesorado zacatecano y en sus procesos de trabajo con propuestas, reflexiones, iniciativas y no pocas ocurrencias y temeridades como nuestra vinculación a la Fundación Ford que otorgó apoyo financiero a la iniciativa y que en una de sus evaluaciones informa:

Esta propuesta del programa de transformación desde la escuela es propiamente un modelo de gestión escolar estratégica. Es estratégica desde el momento que se propone comprender la práctica educativa y a partir de ella planear los cambios que la mejoren, todo ello resultado del trabajo de los maestros de las escuelas que participan. Por ello, las escuelas que se incorporan al proyecto MITEB se les solicita que asuman un compromiso colectivo (Santizo, 2006, p. 220).

2.4.7.3. Andanzas reflexivas desde el sindicalismo alternativo

La globalización neoliberal ha producido reorganizaciones profundas en el trabajo docente y en la identidad de los maestros, en México las reformas que se han testificado desde inicio de la década de los ochentas del pasado siglo han derivado en una profunda precarización del mundo laboral, han intensificado el ritmo de trabajo, han anulado derechos y han instalado una racionalidad en la que se despoja al docente de toda posibilidad decisoria, el Estado Auditor a través de dispositivos externos a las escuelas verifica, evalúa y vigila cada vez con mayor precisión la dinámica escolar y el trabajo de los maestros.

La historia del gremio magisterial da cuenta de un proceso de búsqueda de alternativas de transformación de las condiciones que le son impuestas desde el autoritarismo del régimen, la búsqueda *de lo distinto* por segmentos del magisterio mexicano ha sido documentada entre otros por Loyo, (1981), Glazman (1986), Salinas e Imaz (1984) y Tello (2017), todos esos estudios dan cuenta de que los profesores a lo largo de décadas de luchas han cubierto sus aspiraciones bajo consignas que reivindican la democracia, que cuestionan las condiciones de contratación, de pago por el trabajo, de los usos del tiempo y también, paulatinamente con mayor claridad por la apropiación de la materia de trabajo.

Para los maestros que luchan el trabajo docente, igual que otras actividades, no puede ser reducido a sus dimensiones de orden técnico, a sus facetas organizacionales o racionalidades productivo-eficientistas. El trabajo de los maestros es lugar de encuentro de historias personales, grupales y sociales, por ello en su proceso de realización “se enfrentan los diversos sentidos sociales que los protagonistas portan y encarnan. La direccionalidad que establece el patrón se da en el marco del conflicto permanente que varía de intensidad en función del tipo y la amplitud de la resistencia” (Tello, 2017, p. 29).

La escuela y todo lo que encarna están en disputa, este forcejeo lleva años instalado en la agenda del movimiento magisterial mexicano. Hernández (2016) sitúa su origen en 1984, entonces se realizó el Primer Foro de Educación Alternativa organizado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la

Educación que fue el punto de arranque de una larga serie de encuentros, conferencias, talleres, foros y congresos educativos estatales y nacionales en los que el profesorado articulaba sus demandas de orden estrictamente gremial como la lucha por el salario y la democracia con la reivindicación de una educación distinta a la impuesta desde la esfera gubernamental.

La consolidación de políticas de racionalidad abiertamente tecnocrática han profundizado las dos últimas décadas los controles sobre el proceso de trabajo docente y ha puesto el acento en “inducir la conducta del maestro hacia el seguimiento de criterios de desempeño, abstraídos de cualquier contexto social concreto y definidos desde ámbitos ajenos a la docencia” (Street, 2000, p. 191). El oficio de los maestros es considerado como parte de un conjunto de insumos cuyo producto es la cantidad y calidad del rendimiento de los alumnos, de ahí la obsesión por inspeccionarlo, regularlo y controlarlo, para ello se han implementado disposiciones en los órdenes político, jurídico y administrativo; este “desarrollo de la racionalización técnico burocrática a que se someten sus procesos de trabajo amenaza de forma casi absoluta, las pretendidas autonomías profesionales, los controles sobre las labores y las escasas reservas de la dignidad de sus profesiones” (Tello, 2017, p. 48), por eso las contradicciones son cada vez más visibles y profundas.

El trabajo docente tiene sitio para la construcción de subjetividades múltiples, su naturaleza social, su ubicación dentro del engranaje general del proceso económico lo hace más ambivalente que las actividades manuales porque los maestros al vivir en los límites de los grandes destacamentos clasistas introyectan valores disímbolos y sostienen filias y fobias al mismo tiempo con descamisados que con los opulentos. Su dualidad identitaria tiene que ver con la doble relación que el docente sostiene ante el poder, ejerce poder como una facultad que le es delegada para asumirse como autoridad en la escuela a través de los procesos de enseñanza al tiempo que tiene que soportar la opresión de poderes estatales que se manifiestan de distintas formas en su campo de actividad (Tello, 2017), por ello el proceso de trabajo es espacio de luchas y su crítica ha sido asumida por diversos destacamentos del movimiento magisterial.

La lucha por el campo de trabajo es un salto cualitativo del gremialismo tradicional, segmentos de trabajadores de la educación han colocado en la agenda la pelea por condiciones de vida digna para la población en general y esta aspiración está atravesada por el debate en torno al papel que la escuela y los propios maestros están llamados a desempeñar en la construcción de nuevas socialidades, así:

El concepto trabajo docente antes ausente para los sindicatos democráticos en tanto referencia a un proceso de trabajo, ahora se viene refiriendo a un campo práctico (de relaciones y de poderes sociales), requiriendo ser modificado si es que el movimiento magisterial ha de sobrevivir como sujeto democrático (Street, 2000, p. 185).

Entendido el trabajo docente como una serie de prácticas que los educadores realizan para apropiarse de su materia de trabajo se cae en razón de la necesaria resignificación del maestro mismo, imaginar de otra manera el proceso de trabajo conlleva pensar de otra manera a los maestros, o mejor dicho que los maestros se vean a sí mismos con miradas alternativas a las que pone en práctica la tecnoburocracia.

La emergencia de esas miradas ha subvertido el sueño idílico de la paz de las escuelas. La educación es una construcción social que está determinada por condiciones históricas, lo que se debe enseñar, cómo debe enseñarse y para qué ha de enseñarse es definido por destacamentos de actores que por lo general no son maestros, por ello irrumpe la conflictividad una vez que los subalternos reclaman la posibilidad de decidir formas de construir subjetividades y de participar en los procesos micropolíticos. Emergen nuevos sentidos de la pedagogía, nuevas explicaciones del papel de los sujetos en la configuración del proceso de trabajo y de la vida social entera.

La búsqueda de alternativas ha llevado a los maestros a indagar nuevas formas de hacer pedagogía, a transitar por nuevos caminos para organizar la escuela, para profundizar su participación en el control en el proceso de trabajo, a redefinir sus saberes y formación, se perfila el surgimiento de un sujeto

pedagógico (Pérez, 2008), una colectividad dispuesta y capaz de implicarse en el proceso educativo activando las experiencias construidas al fragor de la lucha social ya favor de los subalternos.

El punto de arranque de este trayecto fue el reconocimiento de que los profesores son sujetos de saber y sujetos de poder. Esos poderes y saberes se han activado colectivamente para hablar con confianza de las estrategias que seguían frente a las limitaciones de todo tipo que afrontan en su trabajo cotidiano (Martín del Campo, 2013), en sus espacios de análisis los maestros han evidenciado que la enseñanza es una labor compleja atravesada por cuestiones que trascienden la técnica, en la educación están imbricados los afectos, las interacciones, la política, la economía, etc. Y sobre todos ellos han considerado necesario reflexionar, criticar y buscar sentido para decidir lo alternativo.

El sujeto pedagógico emergente, ese “conjunto de acciones concretas que contribuyen a la aspiración formativa desde la cual dar sustento a la identidad del educador” (Hernández, 2011, p. 82) ha asumido el reto de avanzar en la apropiación de la materia de trabajo, ello ha implicado la incorporación de la reflexión de la práctica en su bagaje de herramientas.

La movilidad del pensamiento es un hábito en construcción y una responsabilidad inherente a las expectativas de transformación de la realidad sociopolítica que solo beneficia a una minoría de habitantes del país, es a partir de la reflexión de diversos grupos de maestros que “se ha gestado colectivamente la idea de la necesidad de construir colectivamente el perfil de formación y práctica del educador popular, en tanto alternativa a la idea del profesorado como trabajador al servicio del proyecto de los diferentes regímenes políticos que traicionan a la población” (Hernández, 2011, p.80), la crítica emergente dibuja en el horizonte otra escuela, otro maestro y otra pedagogía para otra sociedad que se imagina más justa, humana y solidaria.

La figura del nuevo educador que se perfila desde el movimiento magisterial reivindica para el magisterio de base la recuperación intelectual de la materia de

trabajo e incorpora en su espacio de lucha lo concerniente al campo educativo, así se ha ido configurando:

Otra forma de hacer escuela, entendida como un espacio de recuperación de utopías (sueños para seguir caminando hacia lo posible) del sujeto individual y colectivo, pero humanizado, planteamiento fundamental para contrarrestar el sinsentido del modelo económico neoliberal y las filosofías posmodernas que lo pretenden legitimar, y así justificar nuevos modos del orden mundial basados en la limpieza étnica y de clase (Hernández, 2011, p.84).

Colectivos de profesores zacatecanos hemos sido partícipes de ese proceso, nuestra presencia en diferentes eventos alternativos de educación organizados por la CNTE o por otros referentes de la lucha magisterial ha sido una constante desde 1990. El 2001 en la capital zacatecana se realizó durante el mes de julio un Encuentro Pedagógico Nacional en el que participaron delegaciones de diecinueve entidades, la defensa de la escuela pública ante la ofensiva empresarial avizorada desde entonces fue uno de los temas centrales de la agenda, en ese cometido se consideraba imprescindible replantear el proceso formativo del magisterio y articular lo pedagógico con lo ético y lo político.

En diciembre de aquel arranque de siglo tuvo lugar un segundo encuentro, esta vez en Acapulco. Agrupamientos pedagógicos de distintas partes de México se hicieron ahí presentes e igual que en el evento que le antecedió irrumpieron nuevas formas de pensar la escuela, salió a escena un proceso colectivo de construcción de saber en el que la recuperación de la experiencia y la memoria histórica los maestros fue preponderante.

Los encuentros del año 2001 fueron trascendentes porque en ellos cientos de profesores mexicanos nos asumimos como sujetos político-pedagógicos activos, en ellos se mostraron proyectos pedagógicos con objetivos, alcances y perspectivas múltiples. Ahí se fueron articulando nuevas relaciones entre maestros y colectivos, se compartieron prácticas, se convinieron formas organizativas y se pusieron a debate plataformas teórico-metodológicas para la reflexión de los

maestros que además de la relación didáctica tomaban en cuenta categorías como poder, ética, cultura, aprendizaje y transformación,

En el encuentro de Acapulco se trazaron nuevos objetivos. El más importante de ellos fue la conformación del “Movimiento Pedagógico Nacional” concebido como “un instrumento histórico que contribuye a la lucha de liberación popular , en tanto nos permite avanzar con un sentido propio en la construcción de alternativas teóricas y prácticas [...] desde el espacio de la educación” (Hernández, 2011, p. 90).

Al paso de los años la expectativa no ha podido concretarse en todo el país, los movimientos han tenido que consumir enormes dosis de energía en otras tareas como la organización de la resistencia ante embestidas desestructurantes de la autonomía docente, pero se mantienen esfuerzos estatales y regionales en los que la reflexión sobre proceso de trabajo es tangible como los Talleres del Educador Popular organizados año con año en Michoacán, instancia que convoca a miles de maestros del país y la Red de Investigadores Educativos en México (REDIEEM), cuyo núcleo central se ubica en la montaña guerrerense, las dos iniciativas se levantan sobre el esfuerzo de profesores inquietos, atrevidos, pensantes, reflexivos.

2.4.7.4. Nuestra postura: síntesis de vivencias colectivas

El recuento que se ha presentado permite revisar una relación ya larga, de más de veinte años, de los presupuestos teóricos de la práctica reflexiva, su relación con el oficio y los procesos de formación de los profesores. Durante este tiempo hemos tenido noticia de diversos modelos, enfoques, tipologías y posturas teóricas acerca de la reflexión, también hemos sabido de múltiples experiencias que la impulsan para mejorar los procesos de trabajo y propiciar el aprendizaje de los docentes.

Además de la revisión de producciones escritas que circulan en el mundo académico y de la comunicación cara a cara con practicantes de la formación

reflexiva, hemos sido partícipes de varias experiencias; a veces desarrollando proyectos curriculares establecidos nacionalmente como la Licenciatura en Educación Plan 94 de la Universidad Pedagógica Nacional, en ocasiones experimentando iniciativas de formación de alcance local producto de esfuerzos colectivos realizados junto a colegas que comparten convicciones reflexivas y otras vivencias puestas en marcha por iniciativa de colectivos de escuela o de zona escolar con los que trabajamos desde MITEB A.C. y con el equipo de educación alternativa del Movimiento Democrático del Magisterio Zacatecano (CNTE).

La experiencia ha mostrado que ningún proceso es idéntico, pone además en evidencia que los procesos reflexivos no funcionan siguiendo al pie de la letra las teorías o las ideas que se escriben en los textos, eso último es lo que menos funciona o por lo menos no ha funcionado en las cosas que hemos hecho, el pensamiento docente no fluye tras las guías.

La reflexión de los maestros, tal como la hemos vivido no es una formulación estática, es experiencia que se va construyendo, son vivencias que se rehacen de acuerdo a las ideas y las posibilidades culturales y técnicas de los actores que se aventuran a practicarlas. Por esta razón en nuestras propuestas recuperamos, adaptamos, modificamos y reconstruimos lo que otros han dicho, revisamos lo que han hecho y utilizamos lo que creemos que nos sirve. La reproducción fiel de la teoría es una falacia.

Cuando nos aventuramos en nuevas experiencias lo hacemos con un espíritu de apertura, solo escudriñamos los resquicios que creemos útiles para que los profesores puedan pensar, pensarse y poner a distancia su proceso de trabajo para que dilucidan lo que es pertinente hacer, las razones que justifican sus acciones y lo que sucede después de los actos desplegados, es desde estos criterios generales que intervenimos para dar impulso a la formación reflexiva.

Las anteriores premisas nos han permitido incursionar en el proceso de reflexión en la formación de profesores, a sabiendas de que los sujetos con quienes se establecen interacciones tienen sus propias historias, cuentan con un

bagaje cultural que es el de ellos, que tienen sus formas de ver el mundo, que se ubican en él compartiendo determinados valores, que pueden tener orígenes sociales variados, en fin, que poseen experiencias diferenciadas.

Establecemos la reflexión como horizonte desde una práctica flexible, esta postura no es gratuita se ha generado desde la experiencia, cuestionando y observando los procesos vividos. Las prácticas que desarrollamos toman elementos provenientes de distintos enfoques: investigación acción, estudios etnográficos, narrativo-hermenéuticos, procesos de educación popular, investigación militante, etc.

Los puntos de llegada y las trayectoria varían en función de las condiciones y expectativas de los interlocutores, aunque existen elementos que son invariables: el proceso de trabajo se coloca en el centro de la formación, sus dilemas son un detonante de la actividad reflexiva y, los sujetos, los profesores dispuestos a implementar acciones desde las que intentan modificar la realidad trascendiendo las rutinas y fugándose del saber teórico impuesto.

Estas son nuestras adscripciones. Desde ellas se reivindica la problematización de la práctica a partir de que el maestro la interpreta como un campo complejo, plagado de situaciones imprevistas ante las cuales requiere activar su inventiva y los saberes disponibles. En ese espacio complejo, desplegando su inteligencia, su capacidad para la búsqueda y la investigación, el profesor se va formando, va desarrollando saberes, conocimientos, valores, habilidades, destrezas, es decir va construyéndose la persona toda, así hemos pensado trabajar con el proyecto curricular de la Maestría en Educación Básica, para hacerlo ha sido necesario adaptarla a nuestras circunstancias.

2.5. La Maestría en Educación Básica, su versión profanada

Sennett (2009) escribió que “en cualquier buena práctica se requiere un sólido juicio sobre la maquinaria. Hacer las cosas bien -ya se trate de la perfección funcional o de la mecánica- no es una opción a escoger si no nos aporta

conocimiento sobre nosotros mismos” (p.165). La formación reflexiva implica una manera de mediación la que hay que revisar a la luz de la experiencia, no son suficientes las declaraciones, tampoco las declamaciones y mucho menos la sujeción a reclamaciones.

“No pinta el que tiene ganas, sino el que sabe pintar”, se lee en el canto gaucho “Martín Fierro”. Para formar en la reflexión hay que saber; buena parte de ese saber se construye participando en el campo de actividad, el núcleo de este trabajo está en el trabajo formativo, se amplía el saber cuándo se realiza y se piensa.

Asumir un enfoque reflexivo, para la formación de maestros y hacerlo al seno de un programa institucional como la Maestría en Educación Básica en la Unidad Zacatecas de la UPN, implicó realizar adaptaciones coherentes con esa intención y con las características de los estudiantes del programa. Parecería contradictorio, pero sostenemos que entre currículum pensado y el currículum vivido siempre queda lugar para la aporía. Compartimos la tesis de que:

En toda organización existe una distancia entre el trabajo real y el trabajo prescrito, entre el organigrama y el funcionamiento efectivo. Esta distancia es irreductible, independientemente del esfuerzo de los prescriptores, por la simple razón de que hay que tratar con personas que tienen sus propias ideas, sus propios valores, sus proyectos, intereses, que no coinciden totalmente con lo que la organización espera de ellas (Perrenoud, 2010, p. 108).

A la propuesta curricular de la MEB, más que un modelo que constriña, más que una orden, lo consideramos como un dispositivo para estimular a los profesores a pensar racionalmente acerca del proceso de producción de sí mismos, porque “en el trayecto formativo el reto consiste en que se trate al modelo ideal como algo que la gente pueda usar a su manera, de acuerdo con su propio entendimiento. El objeto [...] es una propuesta acerca de si se podría hacer algo determinado; nosotros, más que someterlos, la sopesamos” (Sennett, 2009, p. 131).

Lo primero que hay que reconceptualizar es el lugar de la práctica y la reflexión dentro del trayecto formativo porque el *practicum* es una parte de los planes de estudio que enfrenta a los sujetos a su actividad para que descubran los sentidos del trabajo (Schön, 1992). El *practicum* debería ser un componente de primer orden en los procesos de aprendizaje de las profesiones, sin embargo en la MEB queda difuso y su concreción es ambigua, muchas de las acciones que plantea rayan en el academicismo.

El buen profesionalista aprende, se construye a sí mismo, interactuando con los problemas propios del oficio, abriendo cauce a la reflexión sobre los dilemas, obstáculos, aciertos, contradicciones y limitaciones inherentes al campo de actividad. La acción práctica necesita fundarse en la reflexión, el uso mecánico de las teorías resulta inútil bajo las circunstancias de la acción profesional, unas condiciones singulares, inciertas y conflictivas, como las han descrito Dewey (2010) y Schön (1992).

Los aprendizajes más importantes para el desarrollo del oficio de maestro se estructuran en la acción, en la práctica, en la experiencia. En el proceso de formación de los educadores los cursos de acción para la mejora o para la reflexión de la práctica son un potente mecanismo didáctico. En las propuestas reflexivas para la formación de educadores en servicio, hay una idea para actuar en la realidad problemática, los problemas del campo de actividad son traducidos por los profesores en planes cuya ejecución, análisis y documentación contienen diversidad de aprendizajes, estamos de acuerdo con Hargreaves (1996) cuando afirma:

El mejor aprendizaje profesional generalmente se encuentra inmerso dentro de las actividades cotidianas de los profesores en sus propias escuelas y salones de clase [...] el conocimiento aportado por la expertice externa desempeña un papel importante al facilitar la introducción de nuevas ideas, al causar un perturbación creativa del statu quo interno de las escuelas y al proporcionar un oasis lejos de la escuela donde discutir los problemas que se enfrentan dentro de ella (p. 21).

La formación del docente como practicante reflexivo, paulatinamente se va constituyendo como el paradigma predominante en el debate académico y en los proyectos curriculares en Hispanoamérica. En las últimas décadas es casi una moda pero cuando se asume de manera superficial, pierde todo su potencial y corre el riesgo de convertirse en snobismo inocuo, en jergonza modernos a pero carente de contenido para la formación de sujetos.

Por esa razón nuestro dispositivo se ha concebido como un espacio de circulación de saberes diversos, un lugar para el cruce de horizontes. No reducimos la problemática del oficio docente a la búsqueda de soluciones “eficaces” frente a dificultades de aprendizaje. Las nuevas miradas al ejercicio de la práctica, creemos, deben buscar eso y otras cosas más; nuestro dispositivo no va en la búsqueda de comportamientos útiles y correctos, tampoco juzga el trabajo docente en función de sus resultados instrumentales, miramos el trabajo de los maestros como una actividad compleja y relacionada con el desarrollo de múltiples características.

Nuestra perspectiva de la formación en y desde la práctica intenta recuperar una tradición ya larga. Es una línea de pensamiento que ha venido desarrollándose al seno de diversas disciplinas y campos de experiencia. Cuando afirmamos que los educadores aprenden reflexionando su trabajo, de forma implícita recuperamos los estudios sobre el aprendizaje desarrollados entre otros por, Wenger (2001), Lave (2011), Chaiklin (2011) y Rogoff (1990); pensamos también en el legado de Dewey (1990), Vigotsky (1998) y Leontiev (1984).

Se hace uso de aportes de la antropología cultural, de la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (1994), recurrimos a las ideas de Heller (1987), retomamos de Foucault (1994) el concepto autoconstrucción del sujeto y aludimos a la epistemología de la práctica desarrollada por Schön (1992). Procedemos de esta forma porque creemos que hablar de la formación del maestro reflexivo tiene implicaciones epistémicas, antropológicas, cognitivas, sociológicas, pedagógicas y políticas; Gramsci (1999) se incluye entre los

múltiples e interdisciplinarios anclajes conceptuales desde los que encuentro sentido al “plan de acción”, sin sentidos el plan de acción es la nada.

Se hace un plan de acción para ejecutarlo, para resolver necesidades y satisfacer motivos de los sujetos, en nuestra propuesta también se hace para estudiar las prácticas que se derivan de él. Partimos de la convicción de que se aprende haciendo, pero también de que toda práctica humana tiene lugar en un contexto mediado por la historia, por la cultura, por el poder, por la estructura social, por los deseos, por los miedos. El aprendizaje en la acción implica comprender la realidad en el mayor grado de complejidad posible, los contextos inodoros, incoloros y sin sabor producen aprendizajes con esos mismos atributos.

Alentar a los educadores en formación hacia la reflexión de su trabajo, interactuar con ellos para que desplieguen actitudes, destrezas, saberes, conocimientos que les permitan percibir como valiosos los aprendizajes que producen estudiando sus contextos o mejor dicho, trabajando, implicándose y pensando en ellos, obliga a la búsqueda de procedimientos que los alienten a mirar su mundo del trabajo como una complejidad infinita, con puntos oscuros en los que mucho está todavía por aprenderse.

Lo dicho tiene que ver con la pedagogía de la formación de maestros, en ésta juega un papel fundamental la intervención intencionada y no es un cuadrito con actividades a realizar; es un dispositivo a través del cual van dilucidándose en un proceso continuo de acción, pensamiento y creatividad, diversidad de incógnitas.

Planteamos que los maestros actúen en su contexto al tiempo y que intenten comprenderlo en su dimensión multifacética. Creemos que si interactúan con sus realidades abren la posibilidad de cambiar algunas cosas y aprender, hacerse a sí mismos, formarse. Eso se logra al pensar intencionadamente la práctica, es ahí que se modifican los individuos, se influye la realidad, se cambian las formas de percibirla, de conocerla, de sentirla, de sufrirla de tolerarla, en eso creemos.

En el dispositivo profano un plan para influir en la práctica no se juzga desde la lógica acción-resultado. El proceso contiene un movimiento de ida y vuelta entre acción y pensamiento ambos en proceso de cambio, siempre intrincados, zigzagueantes, inseguros. Atreverse a experimentar este dinamismo no se logra en automático, quien transita por esa ruta requiere aprendizajes, aptitudes y actitudes, disposiciones.

No se reflexiona la práctica por ganas, hay que saber, eso se aprende; pensamos que un dispositivo ayuda cuando no prescribe, auxilia un procedimiento abierto siempre a la inventiva para resolver y descubrir problemas. La arquitectura en mucho es filigrana, creación, procedimientos inéditos, actuar si es necesario como lo hacía violonchelista ruso Mstislav Rostropov, quien utilizaba todo tipo de medios –novelas, bromas, vodka, junto al estricto análisis musical – para forzar a sus discípulos a aumentar su expresividad (Sennett, 2009, p. 97). Un trayecto reflexivo se abre a lo imaginable, pero posee una idea, no todo se improvisa, el nuestro tiene sus componentes, los enumeramos enseguida.

2.5.1. El primer texto es el contexto

Toda acción humana se concreta sobre la base de cierto conocimiento sobre el contexto en que discurre. “Los contextos son sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto, y los instrumentos (herramientas materiales y también signos y símbolos) en un todo unificado [...] que incluye relaciones de producción y comunicación, distribución, intercambio y consumo” (Lave, 2001, p. 30). El proceso de trabajo de los maestros visto como sistema de actividad es una totalidad determinada sociohistóricamente, influido por los individuos que lo llevan a cabo.

Cuando en el proceso educativo se hace algo se tiene una idea previa sobre de las maneras de realizarlo y de las razones por las que debe hacerse. En la actividad cotidiana se parte de la nada, toda acción comporta experiencias, saberes anteriores. Un sistema de prácticas se piensa y realiza con lo conocido

como resorte, no importa si los saberes previos no son conscientes, éstos se expresan en la manera que hacen las cosas.

En la práctica educativa lo dicho es importante. Los cursos de acción presuponen la presencia de operaciones intelectuales y movimientos que les anteceden, no emergen como felices ocurrencias o por generación espontánea, son actos intencionales vinculados a conocimientos, saberes y fines instalados en el pensamiento y la experiencia de quienes los conciben y realizan.

Para intervenir sobre un contexto educativo se posee algún conocimiento. Son imprescindibles saberes sobre las personas con las que se va a interactuar, los profesores tienen ideas sobre sus alumnos, sus características, intereses, deseos, problemas y expectativas. Saben de la escuela, de la comunidad, tienen ideas acerca de los materiales, sobre las regulaciones, piensan algo sobre ellos mismos, poseen opiniones políticas y conocen sobre otras cuestiones. Pero su conocimiento es limitado, suele fallar eso los induce a pensar, a preguntar, a estudiar cuando se despierta el interés y la necesidad de sus las actividades se traduzcan en la consecución de los fines que los movilizan.

Lo que duele a los maestros les obliga a la búsqueda de “remedios”, la resolución de dilemas es inherente a su proceso de trabajo, esta es una de las razones por las que el aprendizaje se integra al oficio. Esto es lo que nos lleva a pensar que en trayectos de formación intencionales la mirada al trabajo tiene una importancia de primer orden, focalizar el sistema de actividad como espacio de aprendizaje es esencial para el desarrollo de la práctica docente.

En un ambiente cultural influenciado por el academicismo este paso aparentemente sencillo resulta tortuoso, complicado. Entre maestros es común la creencia de que se aprende de los libros o de los discursos de aquéllos que se consideran “que saben”, el mundo del trabajo es el sitio de los problemas y a los dilemas del oficio se les atribuye un origen: la ignorancia.

Es por ello que se invisibiliza, si no es que se desprecia lo que se hace y se sabe al interior del campo de actividad. Nosotros miramos los contextos y el trabajo de los maestros como componentes fundamentales de la formación

reflexiva, acostumbrar a los maestros a ver su mundo para interpelarlo es un paso ineludible para la formación.

Los profesores aprenden preguntando, pensando, estudiando y haciendo. El foco de todas estas acciones es lo que acontece en el campo de actividad pues el saber sobre lo educativo no se desarrolla encerrado en el pensamiento abstracto, acotado en esos límites suele incluso obscurecer la razón, por eso, en los procesos formativos hace falta conectar el conocimiento de los maestros con su vida.

Por lo expuesto nuestro dispositivo de formación inicia mirando el contexto, en él “leemos”, identificamos por igual lo que nos permite ver y lo que nos oculta, esto último resulta de gran valía, porque obliga a continuar la búsqueda en textos que son lecturas de otros contextos. Para reflexionar hay que asombrarse por lo cotidiano del trabajo, descubrir que es en y dentro de la práctica que se hallan elementos valiosos para impulsar el pensamiento, del saber, ahí se encuentra también la posibilidad de la modificar el hacer.

2.5.2. Identificar las cosas que necesitan pensarse

El oficio de los maestros es enredado, por eso cuando se mira con detenimiento revela multiplicidad de embrollos, desórdenes y dificultades; suele ser tan amplia la cantidad de entuertos que habitan la práctica que cuando se ven en conjunto terminan abrumando.

Quienes viven en la actividad docente tienen infinidad de obstáculos, para el proceso de reflexivo hay que fijar la mirada en uno, el que más preocupa o interesa al maestro. Los apuros pueden ubicarse en cualquiera de las dimensiones problemáticas del trabajo: la didáctica, la convivencia escolar, la organización de la escuela, la relación con las familias, las condiciones sociales de los alumnos. Todos indistintamente funcionan como ventanas de acceso al pensamiento reflexivo, los profesores no tienen complicaciones para localizar dilemas, tienen

demasiados, lo que se requiere asumirlos como retos para activar la razón y dinamizar el trabajo.

En un trayecto intencional de aprendizaje reflexivo se torna la mirada hacia el espacio en que se actúa y se define la dificultad que se quiere enfrentar. Se precisan sujetos y dificultades, ambos se convierten en tema de estudio y reflexión para profundizar en su conocimiento se va configurando una articulación sujetos-contexto- dificultad desde la que se van construyendo interrogantes y detonando procesos de búsqueda.

En estos trayectos de indagación se van descubriendo marcos explicativos sobre la problemática. Por ejemplo, si el problema es el aprendizaje de operaciones aritméticas de niños en una escuela rural multigrado, de manera paulatina el maestro se va acercando a conceptos, teorías, experiencias y formulaciones sobre las distintas aristas del problema.

Así los profesores van ampliando horizontes del saber y van problematizando. Lo que inicialmente es una temática sobre la que se pensaba, hablaba o actuaba de manera superficial, se va transformando en problema; la diferencia entre un tema y un problema la establecemos a partir de la profundidad en que se entiende una dificultad, problematizar significa ahondar en el conocimiento de un dilema.

2.5.3. Diseñar y discutir colaborativamente

De los asuntos relativos a su trabajo los profesores en servicio saben y mucho. Cuando se trabaja con ellos en el diseño de planes de trabajo, un buen punto de partida es la recuperación de su saber. Nuestro dispositivo considera fundamental la puesta en común de estrategias elaboradas por los integrantes del grupo, esto se hace en formato de seminario-taller, en ámbitos virtuales o presenciales, ahí los grupos de trabajo discuten sus planeaciones. Proyectos, casos, situaciones didácticas, todas son elaboraciones que cada uno de los participantes piensa en

función de dar atención los problemas prácticos, evidentemente lo hace desde sus propios referentes culturales.

La socialización de las propuestas de intervención y de los saberes, creencias y conocimientos que les subyacen son motivo de ricas discusiones e intercambios, así se van modificando las elaboraciones. Se perfeccionan los diseños y de manera más consciente se les va nombrando: proyectos, centros de interés, situaciones didácticas, estudios de caso, simples guiones de clase; estrategias para períodos cortos, medianos y largos, proyectos didácticos, de organización escolar, de trabajo con padres, con la comunidad, etc. El grupo se encuentra frente a una amplia diversidad de planteamientos, esa multiplicidad es una potente fuerza dentro del proceso de aprendizaje.

Se someten a análisis y discusión colectiva las estrategias de trabajo, se analizan por equipos, en binas, cara a cara o en el ambiente virtual. Se debate, se intercambian y comparten formatos, se interroga acerca de las concepciones implícitas en los cursos de acción, por ejemplo, sobre cuáles son las visiones que en ellos se sostienen acerca del aprendizaje, sobre el tipo de interacción que se considera razonable en las aulas.

Se conversa acerca del papel que corresponde jugar a los maestros en el proceso educativo, sobre el rol de los estudiantes, etc... Los diálogos entre los maestros son elemento fundamental de la propuesta; los participantes ponemos sobre la mesa lo que pensamos acerca de una dificultad del trabajo, lo que hacemos en una circunstancia similar o podríamos hacer para superarla, procedemos así porque nuestra concepción del conocimiento educativo reconoce su esencia social, las interacciones ponen en escena los saberes comunes, su intercambio y confrontación en la práctica pensamos, hace posible su relanzamiento.

Participar en los diálogos entre colegas orilla a que la búsqueda de información sobre un problema se profundice, “otros” entran la conversación aunque no estén en nuestras coordenadas espacio-temporales. Se consulta en bibliotecas, se revisan documentos. Tesis, sitios web, se usan todos los recursos a

la mano procurando que cada quien consulte trabajos relacionados con su temática, los participantes elige los itinerarios de búsqueda que le parezcan más significativos, los hallazgos se socializan.

Así se recuperan ideas que posibilitan reestructurar elaboraciones, diseños de cursos de acción y todo lo relacionado con estrategias que permitan desenvolverse en el oficio. La recuperación de los saberes, independientemente su origen y carácter, la búsqueda y el estudio independientes junto con el proceso de aprendizaje grupal son componentes fundamentales del trabajo.

2.5.4. La intervención en acto. Experimentar y compartir las vivencias

Concluida la tarea del diseño de los cursos de acción llega la hora de llevar a los ámbitos de trabajo las estrategias planeadas, este proceso no es lineal, no son fases que se tengan que suceder de forma mecánica, hay traslapes, retornos, reformulaciones y hasta arrepentimientos. Cuando se dice haber terminado un diseño este suele ser el producto de experiencias previas y también se diseña al tiempo que se están experimentando algunas cosas y eso no significa improvisación, por el contrario, se procede con la convicción de que la planificación de las acciones humanas es contradictoria, tortuosa y siempre sujeta a revisión.

Se va a la experiencia para vivirla, contarla y compartirla. Muchas de las intervenciones se videograban y se comentan en el seminario presencial, también en el espacio virtual. Para el efecto se abrió un sitio en youtube: la comunidad virtual MEB. Ahí los participantes del seminario colocamos las grabaciones de nuestras clases o de las acciones que desarrollamos. Se discute sobre las estrategias planeadas, se comenta lo que se cree que resultó bien y lo que no funcionó, se habla sobre la coherencia de lo pensado y lo hecho, se hacen explícitos los sentimientos, las creencias, las frustraciones; se sugiere, se critica, se comparte; se convierten las acciones observadas en textos y pretextos para el aprendizaje colaborativo.

Cada uno de los que participamos en la actividad formativa registramos los acontecimientos. Vídeos, audios, fotografías, diarios, bitácoras, listas de cotejo, rúbricas, cuestionarios, encuestas, narrativas, elaboraciones de los alumnos, todo esto y más se ha puesto en práctica para recuperar testimonios de lo que sucede en el proceso de trabajo.

Las técnicas, herramientas e instrumentos son de un amplio matiz y se utilizan desde una perspectiva metodológica plural y abierta, adaptable a cada tipo de experiencia y a las preferencias, posibilidades y saberes de los estudiantes. Lo importante es tener a disposición un amplio bagaje de evidencias para mirarlas, estudiarlas, analizarlas y reflexionarlas en forma individual y también en espacios comunes.

2.5.5. Escribir y socializar lo que nos pasa

El último momento implica plasmar las vivencias en textos escritos. Aquí también la diversidad entra en escena, los profesores recurren a narrativas, a descripciones a interpretaciones de cariz etnográfico, también a análisis de índole cuantitativo. Lo que importa es que lo que se cree, conoce, sabe y piensa acerca del trabajo se escriba, porque: a) El texto escrito implica en sí mismo a la actividad reflexiva y, b) Las producciones textualizadas son en el seminario otro pretexto para aprender en comunidad.

Van emergiendo poco a poco producciones de los estudiantes y del asesor, todas ellas son objeto de análisis y discusión. Se debaten en sesiones grupales, se hace taller en línea. Se trabaja por pares, por equipos dependiendo de los objetos de reflexión o de los ámbitos de práctica, se hacen equipos de profesores de preescolar, primaria y secundaria para facilitar el entendimiento de los fenómenos educativos.

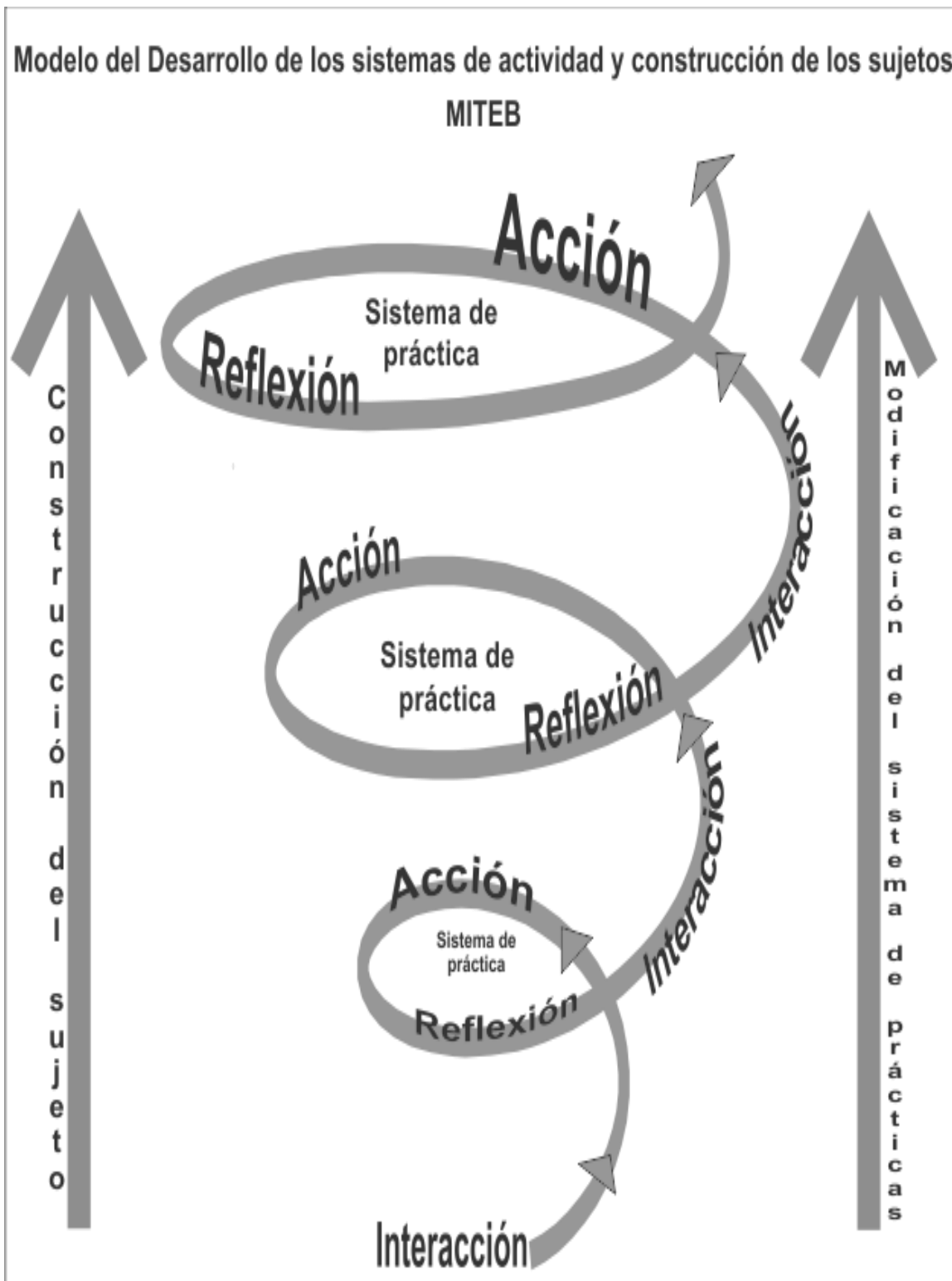
Los focos de discusión son diversos: la justeza de los presupuestos a la hora de planear, los “errores” en la ejecución, los éxitos, los fracasos, las expectativas y necesidades. Las formas de analizar los datos disponibles, la

redacción, la ortografía, la sintaxis, los formatos, todo queda al escrutinio público desde una perspectiva de ayuda y aprendizaje mutuo, de búsqueda de desarrollo, de deseo de formación discutiendo con serenidad y respeto lo que se piensa acerca de las dificultades de la práctica. Lo que se ha hecho, lo que se hace y lo que se podría hacer, así vivimos la aventura de ser distintos y contribuir a hacernos diferentes para contribuir a la construcción de una escuela diferente.

Los movimientos, acciones, procedimientos y operaciones que se han descrito han emergido de un largo trayecto de interacciones con profesores que quieren ser distintos, que desean aprender, cambiar y formarse. En esa ruta se ha experimentado con modelos, con enfoques, con racionalidades y descubrimos que ninguno se concretaba como lo imaginábamos, el rumbo a final de cuentas dependía de las condiciones, características, expectativas y deseos de los interlocutores.

Así nos fuimos reconstruyendo y adaptando cursos de acción. En conversaciones y análisis colectivos caímos en cuenta que en el contacto con profesores se había perfilado un procedimiento propio de los maestros reflexivos que participábamos en MITEB, desde la relación con los colectivos docentes emergió un proceso reflexivo de visión flexible, abierta a reconfiguraciones, adaptable a los requerimientos de los actores, cuyos soportes eran el estudio del proceso de trabajo asumido en su complejidad, la recuperación del saber de los maestros, el trabajo colaborativo y la sistematización de las experiencias para comunicarlas por las vías que se tenga al alcance. En el siguiente esquema se representa de forma gráfica el procedimiento.

Gráfico 1: La propuesta reflexiva del Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica.



Fuente: elaboración propia.

Se ha descrito en el Capítulo II el espacio en el que se participa realizando actividades formativas con profesores. El sitio no es un punto cartesiano, es un contexto que se determina por factores de orden histórico y social. Se realizan y estudian prácticas de formación docente al seno de una institución cuyo origen y circunstancia no son ajenos a las tensiones de la formación social mexicana y su sistema educativo, lo anterior se refleja en las nociones desde las que se cree configurar la formación de maestros.

En la Universidad Pedagógica Nacional hay una experiencia de casi cuatro décadas de trabajo en el campo de la formación de profesores, muchas de las propuestas que ahí se han generado centran la mirada en la reflexión de la experiencia, la MEB es uno de esos dispositivos, pero a efecto de adaptarlo a los requerimientos de sujetos concretos ha sido objeto de “profanaciones”. El Capítulo ha dado a conocer el lugar de las irreverencias y los sujetos inducidos al sacrilegio.

Se ha cerrado el capítulo describiendo elementos, componentes y movimientos que le dan un giro al trabajo en la maestría, una manera distinta a la luz de las concepciones que lo sustentan y los procesos prácticos a los que remite comparados con el planteo original del programa. Es así que se va construyendo un caso para estudiarlo en sus peculiaridades, las que obedecen a varias circunstancias como la experiencia previa, el equipamiento cultural de los que participamos en el espacio de interacción y sobre todo una concepción de lo que es la formación y de sus nexos con la puesta a distancia del proceso de trabajo, de estas dos cuestiones últimas habla el capítulo siguiente.

CAPÍTULO III. EL CRISTAL CON QUE SE MIRA

*“Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene importancia.
Lo que importa es lo que se hace con ellas”.
-J. L. Borges-*

Acercas de la formación se dicen cosas diversas, ¿Por qué escuchamos relatos distintos si se habla de ella? ¿Será que no se ve la misma cosa? La realidad se piensa y narra de acuerdo con los referentes de que cada sujeto se ubica, por eso este capítulo se abre estableciendo un punto de vista sobre el conocer de la vida social y a lo largo de su desarrollo se explicitan los conceptos que se usan en el intento de entender el proceso de formación docente.

Se escudriña sobre el sentido y la importancia que ha tenido esa noción en el pensamiento occidental, ello abre la posibilidad establecer distinciones aun dentro de la polisemia; no sabemos con exactitud lo que es formación, pero entendemos lo que no es a partir del estudio de lo que representa para nuestra tradición revisando referentes que son fundamentales: Grecia, La Ilustración, Hegel (1987), Gadamer (1992) y Honoré (1980).

Más allá de las elaboraciones intelectuales producidas en occidente acerca de la formación y siendo el propósito de este trabajo la comprensión de los sentidos que un colectivo de maestros construye sobre su proceso formativo se recurre a los planteamientos teóricos de Schütz (1993, 2003) desde los que se interpreta al mundo social como producto de las acciones humanas y a los intercambios como la base para la comprensión de la vida social. La construcción de los hombres según otros de nuestros anclajes teóricos (Heller, 1987, Berger y Luckmann 1994 y Heritage, 2003), es la vida en común, la socialidad es el sustrato desde el que se construyen la cultura y el pensamiento.

La noción de sujeto es clave en este entramado teórico. Es el sujeto quien construye la realidad, son sus acciones las que estructuran la vida social, el mundo de la vida tiene significado a partir del intercambio entre sujetos y éstos

desde un ejercicio ético de libertad se construyen a sí mismos a pesar de la presencia de las tecnologías de poder y los dispositivos de pedagogización de los cuerpos y las mentes.

Toda tarea intelectual es reflexión crítica sobre sí mismo y los esfuerzos que buscan el saber no consisten en legitimar lo ya sabido, sino en abrir la posibilidad de pensar distinto (Foucault, 1993), las actividades formativas y su estudio no deberían tener otra intención que afirmar los procesos de subjetivación, que es construcción de los sujetos sobre basamentos éticos libertarios.

Existe un vínculo entre la construcción del sujeto y su actividad (Leontiev, 1984), de ello deducimos que la formación del maestro tiene relación con la reflexión de su diario acontecer en el proceso de trabajo, un sistema que se produce social e históricamente y que es influido por factores múltiples.

El oficio es campo de actividad, lugar de la experiencia y territorio del desarrollo docente. Formación, trabajo y actividad reflexiva son núcleos conceptuales de importancia central en este trabajo, haciendo uso de ellos se torna la mirada hacia los profesores que transitan el sendero de su autoproducción, sobre todos estos elementos se discute en este capítulo.

3.1. Para saber de la formación reflexiva

La vida social, sus objetivaciones, sistemas de referencia hechos por la actividad humana que permiten identificar el comportamiento y la acción de los hombres, que los orientan y los influyen. “La objetivación proporciona a los particulares que entran a una sociedad esquemas acabados y los particulares plasman y ordenan sus experiencias guiados por esos modelos” (Heller, 1987, p. 241).

El lenguaje, el trabajo, las instituciones, la cultura, los hábitos, las costumbres, se construyen con las acciones de los individuos, nuestra vida cotidiana no solo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas. Siempre estamos rodeados de objetivaciones que pueden revelar maneras de insertarse en el contexto y con nuestros semejantes, por ello la acción de los

hombres y sus productos son ventanas a través de las cuales la mirada atenta pueden estudiar las identidades de los sujetos, su pensamiento y su producto: el mundo social.

Es con sus acciones que los hombres acometen la tarea de construir, cambiar, sustituir, mantener y legitimar un orden de cosas dentro de una estructura social determinada, al margen de los actos humanos la estructura social es imposible.

Las acciones de los hombres, aquellos actos en los que puede establecerse la distinción entre motivo y objeto, tal como la ha definido Leontiev (1984), posibilitan la construcción del mundo inmediato de manera directa y del mundo en general de forma indirecta. Schütz (1993) ha establecido la distinción entre la acción social y la conducta, la diferencia, dice, es que “la acción es la proyección de un acto proyectado [...] el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado” (p.89), la conducta posee una forma automática, la acción tiene su sitio en el plano de la intencionalidad y es una vivencia a la que puede asignarse sentido.

La acción tiene una orientación hacia el futuro, “es anticipación de lo deseable, la acción es un acto proyectado, una estructura racional-telética, una acción se corresponde con su respectivo acto proyectado” (Schütz, 1993, pp.89-90). El trabajo docente se compone de infinidad de movimientos intencionados los cuales antes de realizarse se constituyen en imágenes de lo deseable y de lo que tiene que hacerse para conseguir algún propósito, estos elementos posibilitan encontrar sentido a lo que se hace en educación.

Las actividades de los individuos en su vida cotidiana y las formas en que ellas se piensan son el fundamento de la historia¹⁹, son por eso el campo en el que puede desarrollarse toda teoría social y toda interpretación relativa al conocimiento de los individuos (Heller, 1987). En la actividad de los profesores y en lo que ellos mismos dicen de ella es posible aprender.

¹⁹Es desde esta convicción que para saber y conocer la formación, sobre lo que ésta es o puede ser, sobre cómo se realiza y cómo se puede contribuir a hacerla posible, en este trayecto de investigación hemos decidido fijar la mirada en actividades que consideramos formativas.

Es en la vida cotidiana que se realiza el hombre entero, (Heller, 1987) porque es la fragua de los individuos, de las colectividades y del proceso histórico general. En las acciones de la vida cotidiana el hombre se objetiva de numerosas formas, en ellas despliega sus habilidades aptitudes, afectos y percepciones. Los hombres con sus actos, formando su mundo, se forman también a sí mismos en un proceso tortuoso que implica la apropiación de saberes, tecnologías, costumbres, instituciones y artefactos propios de su época, en la división social del trabajo, todos estos son imprescindibles para movilizarse en el ambiente social del rudo mundo, en ese mundo en el que:

Ellos trabajan (en general muchísimo), comen y beben, (en general menos de lo que necesitan), aman (en general uniformándose a las convenciones), educan a los hijos [...] y custodian con amor y aprehensión el rinconcito que han conquistado luchando, por el cual han dispendiado fuerzas y fatigas (Heller, 1987, p. 48).

Decía Bourdieu (1991) que cuando uno interroga al mundo social una de las cuestiones a dilucidar son los mecanismos a través de los cuales persiste, las formas en que se perpetúa y cómo es que se reproduce. Entender el funcionamiento de la vida social y su continuidad implica la comprensión de la producción y reproducción de los individuos, de acuerdo con Heller (1987), eso puede hacerse estudiando la actividad cotidiana porque:

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales crean a su vez la posibilidad de la reproducción social [...] la reproducción del particular es la reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una sociedad determinada, ocupa una posición determinada en la división social del trabajo (p. 19).

El orden social no posee una naturaleza inmanente, es una construcción que los hombres configuran desde un trasfondo común de sentidos sedimentados. Berger y Luckmann (1994) establecen que la sedimentación es el conjunto de

experiencias que quedan estereotipadas en la memoria colectiva como entidades reconocibles y memorables, son susceptibles de ser transmitidas sin dificultades.

El discurrir de la vida de los hombres no obedece sólo al curso de del desarrollo biológico, su origen y existencia están vinculados a la actividad humana pasada y presente. No forma parte de la “naturaleza de las cosas” y no puede derivar de las “leyes de la naturaleza. Existe solamente como producto de la actividad humana, es un producto humano” (Berger y Luckmann, 1994, p. 93).

El mundo social es producto de la acumulación de experiencias que en el transcurso del tiempo se legitiman, se asumen como rutinas que paulatinamente dan pie a la estructuración de un orden institucional en el cual los hombres encuentran sentido a su propia vida. La vida cotidiana se sostiene sobre estas rutinas institucionalizadas y se reafirma constantemente a través de las interacciones entre los individuos que integran las colectividades.

En el mundo social el individuo común asume lo instituido como cosa corriente, se desenvuelve así en una “normalidad percibida” (Heritage, 1995), es en el contexto de esa normalidad, de ese orden que se estructuran y mantienen las actividades cotidianas.

Toda acción social tiene lugar al seno de un contexto específico, las peculiaridades del entorno influyen en el despliegue de la acción y a la inversa, las acciones impactan en la configuración de los contextos sociales. “La “acción” y el “contexto” son elementos que se elaboran y determinan mutuamente en una ecuación simultánea que los actores están continuamente resolviendo y volviendo a resolver para determinar la naturaleza de los acontecimientos en los que están situados” (Heritage, 1990, p. 312). En el curso de la vida social se establece una relación dialéctica entre el contexto y los individuos, una influencia mutua entre el hombre colectivo y su realidad social, los humanos somos productores y producto del mundo social²⁰.

²⁰Desde un andamiaje epistémico emergente Humberto Maturana (2009), ha descrito la relación mutua y adaptativa entre los seres vivos y su medio. La vida social se estructura con base en interacciones de los individuos en sentidos múltiples y de ellas surge todo lo humano. El ser humano “crece entre humanos”, es de esta forma que para el científico sudamericano la humanización es un proceso de organización y reorganización autopoiético, el hombre es producto de sí mismo.

Cuando los individuos intervienen en el mundo realizan actividades reconocibles. Toda acción tiene un sentido porque contiene en su seno elementos de explicabilidad pública y de universalidad extensiva que hacen posible el reconocimiento de los individuos y los contextos en los que actúan. Los actos humanos permiten comprender a los individuos que los realizan y el mundo en que se insertan, en la vida cotidiana el hombre particular se “objetiva”, se convierte en sujeto exterior, sus capacidades vibran, interiormente, pero resuenan también en las mentes de los demás.

Desde este orden de ideas, las acciones sociales son conductas a las que pueden adjudicarse significados, son vivencias intencionadas. El trasfondo de la vida humana es interacción, ésta es el fundamento de toda estructura social, Schütz ha establecido que interactuar “consiste en actuar sobre otro dentro de una situación social” (1993, p. 189), se interactúa con la intención de propiciar vivencias conscientes de una determinada clase.

El mundo de la vida, es mundo de la intersubjetividad, siempre lo compartimos con otros, el diario vivir nos imbrica con otros seres. Estamos en el mundo compartiendo producciones culturales, conocimientos, significados, lenguajes; nuestra realidad es social, somos humanos por nuestra socialidad, ella nos define como personas.

Nos ubicamos dentro de la vida entendiendo a los otros y siendo comprendidos por ellos, la vida humana “es un mundo de cultura [...] es un universo de significación para nosotros, una estructura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él” (Schütz, 2003, p. 41), todas las producciones culturales de los hombres no son entendidas de manera uniforme, existen heterogéneas formas para encontrarles sentido, el significado de la vida social se construye en el intercambio de significados.

Las manifestaciones exteriores de la experiencia son accesibles. Como actos intencionales pueden captarse los procesos profundos que subyacen en las vivencias conscientes en un esfuerzo de interpretación del significado de conductas, palabras, gestos u otras maneras de hacer explícita una acción.

Lo anterior significa que la vida consciente de los semejantes es “una realidad cognoscible” desde la comprensión de los actos como parte de un mundo de la vida que siempre está por significarse. Porque la realidad no “está ahí” como pudieran estarlo las cosas naturales, el mundo social no se encuentra a mi alcance para ser experimentado sino que es una percepción construida.

La realidad es una producción social en la que entran en juego procesos de cognición y distribución de poder (Berger y Luckmann, 1994); es “una construcción explicativa en la que todos los elementos en esa realidad, incluyéndonos a nosotros, se originan en la explicación” (Maturana, 2009, p. 57).

La realidad se construye con actos humanos y tiene dimensiones de naturaleza diversa, entendibles a través de lo que otros hacen y dicen, por eso sostenemos que el conocimiento del hombre se produce en el encuentro de subjetividades, en el cruce de los sentidos del pensamiento y en la actividad.

Dicho lo dicho, asumimos que hacer ciencia social implica reconocer “Que existen nuestros semejantes, que los hombres actúan sobre los hombres, que es posible la comunicación por medio de símbolos y signos, que los grupos sociales, las instituciones, los sistemas legales y económicos, etc., son elementos integrantes de nuestro mundo vital” (Schütz, 2003 p. 124), es por esta razón que nos adentramos al escrutinio de la formación reflexiva yendo al encuentro de los significados construidos por aquéllos que junto con nosotros intentan vivirla, así también contribuimos en el proceso de constitución de nuevas prácticas formativas.

El conocimiento de la realidad del mundo social precisa el reconocimiento del interjuego de subjetividades, del encuentro de los significados de los otros individuos que también, al igual que nosotros tienen su propia conciencia de las actividades sociales; no son simplemente otros cuerpos, son otras subjetividades, son alteregos, son otros que comparten sus experiencias de existencia junto a nosotros.

Aquí estoy yo y mi cultura; ella me es accesible y lo es a mis compañeros de cultura como un tipo de experiencia de Otros. Otra humanidad y otra

cultura no pueden llegar a ser accesibles sino mediante un proceso de comprensión; en el nivel básico de la naturaleza común, que en su estructura espacio-temporal específica constituye el horizonte del ser para el acceso a los múltiples fenómenos culturales (Schütz, p. 247).

Conocer la formación de los maestros es al mismo tiempo reconocer a profundidad el contenido de la relación con ellos, así nos vivenciamos mutuamente y comprendemos significados intersubjetivos acerca de contextos específicos de aprendizaje, reconociendo a los otros podemos reflexionar en torno a sus actos significativos y entender los significados que dan a los acontecimientos.

El encuentro de los significados de las vivencias del otro precisa que las asumamos reflexivamente, que los convirtamos en objetos de atención cuidadosa a fin de iluminar los contenidos pasivos de la conciencia; es sólo así que se producen nuevas estructuras categoriales sobre la experiencia. El acceso a lo que piensan los otros sin tomarse la molestia de superar lo inmediatamente evidente es una falacia.

Comprender significados implica trascender lo superficial, se precisa utilizar recursos que permitan rastrear a profundidad los sentidos asignados a las acciones sociales. Hace falta por principio, poner entre paréntesis las certezas acerca de los fenómenos, considerarlas al menos provisorias, dice Heritage (1995), que el caminar hacia la comprensión del mundo de los significados consiste en “estudiar las propiedades de la razón y la acción prácticas evitando emitir juicios que las sancionen o reprueben” (p. 299). Las actividades prácticas se estudian haciendo una “suspensión”, se examinan con el menor número de presuposiciones posibles.

Si el mundo social se configura a través de los actos de quienes lo compartimos, hay que convertir en objeto del pensamiento las acciones de nuestros semejantes para comprender. En los cursos de acción social el flujo de vivencias se expresan mediante palabras, gestos u otros artefactos, todos signos a los que es posible establecer un sentido. Schütz (1993) dice que son “algo utilizado por una persona para expresar una vivencia [...] el signo es también una

indicación de un hecho que está en la mente de quien usa el signo” (p. 149), los signos tienen una función expresiva de las vivencias y atesoran la posibilidad de comprender, son inteligibles.

Detrás de la acción social subyacen motivos, proyectos y fantasías, son cognoscibles. Se puede saber de la actividad de los hombres asumiendo su detallado análisis, así se comprende, para descubrir el sentido de la formación reflexiva se precisa entender que estamos frente a personas que poseen sus propias experiencias y ponerles atención.

Para conocer hay que escudriñar “paso a paso todo lo que tomo del mundo de la vida cotidiana: mis propios juicios, los juicios de otros que he aceptado previamente sin crítica, y, en verdad, todo lo que previamente he tomado como cuestión de creencia o hasta pensado de una manera confusa” (Schütz, 1993, p. 250). Así podemos acercarnos a los puntos del vista del otro, es así que lo comprendemos, de esta manera abrimos cauces para nuestra inserción en los contextos en los que sostenemos nuestras relaciones o nuestros esfuerzos para el sostenimiento de la vida.

La comprensión no es equiparable al simple hecho de compartir la vida con nuestros semejantes, vivenciar es pensar acerca de ellos, pensar con ellos. A los otros los conocemos si los convertimos en objetos de nuestro pensamiento. Es mediante la mirada atenta, interactuando, yendo al encuentro de otras formas de vivir, actuar y simbolizar el mundo que podemos comprender

Los procesos subjetivos momentáneos del otro: comprendo el mundo en el que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva comprensiva que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí (Schütz, 1993, p.165).

Comprender los significados de la formación reflexiva es asumirla no como aparentan ser en la “realidad” o como dice ser. La construcción de significados es imposible cuando las acciones y las conductas se perciben como objetos corpóreos, “tal como son realmente”, como se aparecen a simple vista.

La formación reflexiva se comprende “como se me aparece”, es decir, cuando se ha convertido en objeto intencional de mi percepción y permite generar conceptualizaciones sobre una realidad construida intersubjetivamente, siempre tomando en cuenta la mirada, la voz y la inteligencia de aquellos con lo que coexisto.

Hablar de la formación reflexiva es posible cuando se vive y la vida humana es existencia que se comparte, que se piensa y sobre todo que se comunica, la entendemos participando de sus prácticas y conversando los que nos sucede en ellas.

3.2. Acoso al campo de la formación

Dicen algunos investigadores de la lengua que la formación es un trabajo que consiste en una autoelaboración de imagen, o de un proceso de configuración hacia el perfeccionamiento, en este caso, de la persona que se forma. El Diccionario Moliner la define como la “acción y efecto de formarse” (p. 1327), formación es el desarrollo de las capacidades naturales, ser capaz de una función determinada, o generalmente realizar su finalidad de hombre. Lingüísticamente la formación es demasiadas cosas.

En la jerga cotidiana formar puede ser, también, el proceso de llevar al niño, al joven, por sendas donde encuentren los medios y las circunstancias para aprender y cultivarse, desde esta postura es común que la formación se confunda o traslape con la educación. Formación es utilizada para referirse a la adquisición de habilidades para la práctica de alguna profesión, a la tarea personal de participar de manera activa en el desarrollo de las propias potencialidades; formación es incluso una fila de individuos, como las que hacen los niños para entrar a sus aulas.

Es frecuente que se hable globalmente de la formación en el transcurso de una actividad y, siendo un vocablo que emerge, tiende a imponerse cubriendo a otros vocablos, de los que no puede separarse todavía, ni aún diferenciarse

claramente como educación, reciclaje, capacitación y *manengment*. En esta confusión conceptual o mejor dicho, a pesar de ella, aquí coincidimos con Honoré (1980) quien ha establecido:

Cualquiera que sea hoy su definición, nosotros formulamos la hipótesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda más radical (¡la raíz del futuro!), más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se haya podido hacer experiencia (p.18).

Honoré (1980) publicó hace más de tres décadas *Para una teoría de la formación*. La obra se ha convertido en un referente casi obligado para quienes participamos en prácticas formativas. ¿Qué es la formación? Se pregunta, y deja la pregunta abierta, dice que cada uno tiene su idea. Esto sucede porque tal y como se emplea hoy en día, el término se refiere a actividades cuyos objetivos raramente son precisos.

La formación en la práctica es objeto de un incesante debate, al punto de rayar en el antagonismo y la indefinición. Formación se llama al desarrollo de capacidades naturales, a la realización de algunas prácticas a algo que se posee, a la construcción de experiencias; formación es un proceso madurativo, es elaboración psíquica, se forma para algo.

El significado múltiple de la formación es reconocido por otros estudiosos como Ramírez, (2000), Ducoing, (2000); Horlacher, (2014); García, (2006). Después de Honoré la pregunta por lo que es formación sigue abierta, es un campo tan complejo las posiciones unívocas resultan poco útiles y muchas de ellas “no están sustentadas en investigaciones previas que permitan una propuesta sólida” (Ramírez, 2000, p. 1).

Porque la formación está escasamente pensada, debido a que se encuentra en tránsito hacia su constitución como objeto científico, trivializada en ocasiones, vulgarizada otras, necesita seguirse pensando. La formación existe como hecho, está presente en la vida social y en lo que concierne al trabajo educativo. Es tarea de quienes actuamos en el campo ocuparnos “de luchar contra las presiones que

tienden a reducirla a algunas técnicas fácilmente asimilables y consumibles de manipulación, de facilitación, de iniciación, de adoctrinamiento” (Honoré, 1980, p. 10), para eso problematizamos el concepto y el sistema de prácticas.

No es sencillo lo anterior en un contexto en el cual la tentación reduccionista cosecha muchos adeptos. El modelo de hombre que subyace al capitalismo contemporáneo pone el acento en atributos económico-productivos; las personas son concebidas en la sociedad contemporánea cada vez más como insumos del proceso de producción, por ello vienen exigiéndoseles atributos para la generación de objetos de calidad, se les pide excelencia en el comportamiento laboral. Las virtudes más valiosas son conmensurables, para medirlas se usan “perfiles” “parámetros” y “estándares”; el modelo de evaluación de los profesores recientemente instaurado en México es ejemplo de las competencias que exige un sistema que forma sujetos adaptados y adaptables al capitalismo de los tiempos que corren.

Frente a la vorágine que se viene imponiendo con pretensiones de discurso único, se hace necesario asumir otras ópticas. No está de más una mirada alternativa a las del régimen de luz que pretende alumbrar la totalidad del campo, son imprescindibles resquicios a lo posible y lo pensable. La formación no necesariamente es cosificación del individuo, tampoco tiene que responder a los llamados de la productividad, el afán de control o el *management*, puede pensarse desde la perspectiva del desarrollo global de lo humano, del crecimiento de todo lo que existe de valioso en las personas, como autoproducción.

El pensamiento humanista de occidente constituye un amplio bagaje para la comprensión de los problemas del hombre; en el devenir de la historia se ha construido una rica tradición desde la que, de acuerdo con Gadamer (1992), se puede resistir ante el torbellino de retóricas impuestas yendo al encuentro con otros sentidos, cruzando horizontes con nuestros antepasados y contemporáneos, recuperando la tradición para comprenderla y proyectarla hacia el futuro, siempre abiertos a la posibilidad y la incertidumbre

Dicho lo anterior, para comprender la noción²¹ de formación, su contenido, sus condicionantes, premisas y concreciones, abordamos una revisión histórica de la formación dentro de nuestra tradición cultural. Este es un diálogo que tiene la intención de abordar el campo buscando sentido a nuestra experiencia, para comprenderla escudriñamos el significado que se ha dado a la formación en referentes que en nuestra perspectiva representan hitos importantes: el pensamiento helénico, la *Bildung* ilustrada, la visión hegeliana y las elaboraciones que en el Siglo XX formularon Gadamer y Honoré.

La razón por la que se sigue esta ruta no es arbitraria. Hay elementos que son comunes en todos los referentes y que coinciden con nuestra sospecha de lo que posibilita la existencia de la formación: el papel activo del sujeto en la configuración de lo que él mismo es, la aspiración por acceder al desarrollo de todas sus potencialidades y el vínculo individuo-colectividad desde el que se otorga sentido a la formación.

3.2.1. El ideal formativo del hombre griego

El pensamiento occidental está marcado por la tradición intelectual de la cultura helénica. Las ideas filosóficas, políticas, artísticas y culturales de nuestras sociedades han sido influenciadas por el pensamiento griego, como sostiene Saavedra:

Tanto en la cultura, como en el arte, como en la religión, la filosofía y la ciencia, los hombres cultos de occidente han pensado, al menos hasta cierto punto y a menudo en lo fundamental, del mismo modo que pensaban los griegos (2007, p. 218).

Hay en el pensamiento helénico una visión del individuo y una postura acerca de los procesos que lo configuran que mantienen su vigencia en nuestro tiempo. Los ideales griegos sobre la construcción humana son importantes no solo

²¹Siguiendo a Ducoing (2000), usamos el término "noción" en lugar de "concepto", partiendo de reconocer la complejidad teórica del tema y la multiplicidad de significados que se construyen en torno a la palabra formación.

desde el punto de vista histórico, lo son también porque para los hombres de la actualidad marcan un rumbo, fundan una tradición y permiten comprender los procesos implícitos en la formación de la persona, dice Jaeger (2001), que los griegos tienen una importancia universal como educadores, su visión sobre la formación es un referente cuando de comprender se trata las ideas contemporáneas acerca de ese proceso, sin que eso signifique entenderlos como verdades inmutables, son sencillamente un basamento para la búsqueda.

Los griegos pensaron al hombre dotado de dignidad, poseedor de atributos morales espirituales y físicos. La excelencia personal (*areté*) implicaba una forma virtuosa de conducta, apegada al beneficio del individuo y también al de su *polis*. *Paideia* es el vocablo que usaron para aludir a la formación del hombre, lo concibieron como un ser con alto tipo de ideales sobre sí mismo y sobre la vida de su comunidad, entre los griegos la formación:

Contiene, al mismo tiempo, en sí, la configuración artística y plástica y la imagen, idea o tipo normativo que se cierne sobre la intimidad del artista. Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores (Jaeger, 2001, p. 12).

La *paideia* tiene su fundamento en el claro juicio de la trascendencia del alto valor de la vida humana, de la admiración y respeto por el hombre como manifestación corpórea y como espíritu: “el hombre es la medida de todas las cosas”, de ahí la aspiración de buscar su más amplio desarrollo.

El antropocentrismo griego no debe entenderse como desarrollo simple y llanamente individual, el hombre de la *paideia*, es un sujeto fuertemente anclado en la vida pública, es un *zoon politikón*, un individuo implicado en los asuntos de su comunidad, de su *polis*. Es un ciudadano. El espíritu griego estaba ligado a las cosas del Estado, el hombre bien formado se realizaba en la alteridad, en la relación con los otros:

La superior fuerza del espíritu griego depende de su profunda raíz en la vida de la comunidad. Los ideales que se manifiestan en sus obras

surgieron del espíritu creador de aquellos hombres profundamente informados por la vida supraindividual de la comunidad. El hombre cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos es el hombre político. La educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas orientadas hacia la formación de la individualidad perfecta e independiente. (Jaeger, 2001, p. 14).

El educador griego es una suerte de escultor del hombre total, un artista plástico del sujeto virtuoso, poseedor de cualidades físicas, estéticas y políticas. La virtud lleva implícitas la bravura, la prudencia, la sagacidad, el sentido del deber y el desarrollo de la acción noble del espíritu. La *paideia* fue alejándose de su sentido original que era “crianza de niños”, su significado fue haciéndose más complejo y profundo, vinculado a la configuración de individuos con un amplio bagaje de virtudes relativas a su vida privada y a la adquisición de atributos indispensables para una noble vida pública.

Un hombre bueno es un hombre bello, un individuo que se responsabiliza de cuidado de sí y del cuidado de todos, “Quien se estima a sí mismo debe ser infatigable en la defensa de sus amigos, sacrificarse en honor de su patria, abandonar gustoso dinero, bienes y honores para apropiarse de la belleza” (Jaeger, 2001, p. 28). El sentido estético del individuo radica en su disposición para poner oído a las necesidades del género, aun a costa de postergar las propias.

Un conjunto de cambios, demográficos, políticos y culturales condujeron alrededor del siglo V a la instauración de la democracia en la *polis* más emblemática de los pueblos helénicos: Atenas. Es en esa etapa y en ese contexto que emerge de manera más acabada el prototipo de hombre al que aspiraba la *paideia*: el ciudadano.

El miembro de la *polis* era un hombre configurado para la participación política con los otros, ello define su condición de humano. El hombre ideal es aquel que ha desarrollado habilidades para intervenir en la vida pública, en la política. El don de la palabra se convertía en condición *sine qua non* para este

ejercicio, la elocuencia y el buen juicio fueron ejes fundamentales en la formación de los individuos.

Pero no era únicamente la excelente retórica el elemento definitorio de la ciudadanía. El hombre ideal debería además estar capacitado para formar parte de los órganos de gobierno, Tucídides ilustra claramente este atributo cuando sostiene:

Entre nosotros, los mismos hombres están capacitados para hacerse cargo de los intereses del Estado como de sus asuntos particulares, y también aquellos que se desempeñan en los oficios, disponen de no menos conocimientos sobre los asuntos públicos. Porque consideramos que quienes se desentienden de éstos son miembros inocuos de la ciudad (Citado en Saavedra, 2007, p. 228).

Un ciudadano ejemplar es para los griegos, aquel cuya forma de vida se sustenta en la realización “nobles y grandes hechos”, esta nobleza de conducta tiene una forma concreta de expresarse: la preocupación por la felicidad o la desgracia ajenas. La presencia de ciudadanos con estos atributos era impensable sin un esfuerzo formativo, de ahí la preocupación intelectual y práctica del pueblo griego por dilucidar las cuestiones implícitas con esta labor.

El ideal educativo de los griegos significaba la formación de la personalidad humana, la forma que consideraron para la tarea fue el consejo constante y la dirección espiritual. El hombre perfecto no emerge sin la intervención de otros, educar es posible cuando hay personas que pueden guiar a los que no están educados, el hombre virtuoso puede acceder a los más altos niveles de desarrollo a partir de un proceso de modelaje, la tarea educativa resulta fundamental e implica una acción constructiva para dar forma al individuo que de origen está plagado de imperfecciones.

La configuración del hombre griego, del buen ciudadano, precisó de la presencia del educador. Sin el trabajo pedagógico resultaba imposible desde la cosmovisión helénica dar forma al hombre completo; el consejo, la conducción paciente, el buen ejemplo del maestro se consideraron elementos imprescindibles

en la *paideia*, Jaeger realiza un trabajo hermenéutico de los poemas homéricos y ejemplifica los dispositivos pedagógicos utilizados por Fénix para educar a Aquiles:

Peleo entrega a su hijo Aquiles, que carece de toda experiencia en el arte de la palabra y en la conducta guerrera, a su leal vasallo y se lo da como compañero en el campo y en la corte real y este imprime en su conciencia un alto ideal de conducta humana transmitido por la tradición (Jaeger, 2001, p. 42).

En un bello pasaje de *La Ilíada*, Homero describe las características de los maestros de los tiempos heroicos, su entrega, su trabajo paciente y el amor filial se destacan en el trabajo casi artístico de la formación de un joven héroe:

[...] Y te crié hasta hacerte cual eres, oh Aquileo, semejante a los dioses, con cordial cariño; y tú ni querías ir con otro al banquete, ni comer en el palacio, hasta que, sentado en mis rodillas, te saciaba con carne cortada en pedacitos y te acercaba el vino. ¡Cuántas veces durante la molesta infancia me manchaste la túnica en el pecho con el vino que devolvías! Mucho trabajé y padecí por tu causa y considerando que los dioses no me habían dado descendencia te adopté como un hijo (Homero, 1999, pp.163-164).

Telémaco fue formado por Mentor, su experimentado amigo a través de consejos, advertencias y ejemplos. Con ellos lo ayuda, le instruye, le orienta sobre las maneras de conducirse adecuadamente en la relación social y en toda suerte de situaciones difíciles; es de esta manera que el joven hijo de Odiseo llega a constituirse en un hombre capaz de realizar obras exitosas.

Las virtudes no son casuales ni naturales, se desarrollan a través de la reflexión, el trabajo y los preceptos; la labor pedagógica constituyó toda una ciencia para la mentalidad griega, “una actividad sistemática para propiciar influjos en la construcción de lo humano a la manera en que se construye una obra de arte” (Jaeger, 2001, p. 43). Yurén (1999) abunda sobre la función de los educadores en la formación en Grecia. La *paideia* tuvo su razón de ser en la formación del hombre virtuoso. En ella el educador tiene un papel relevante como

modelador de una materia plástica. El maestro, por su saber personal y con la orientación de los dioses conoce, sabe de las cosas verdaderas y bellas, por ello puede transmitir las, por eso

A la manera del jardinero que cultiva una planta, el educador cultiva al educando y hace crecer en él las virtudes evitando que actúe de manera contraria a su naturaleza. La educación es, por el lado del educando, proceso de perfeccionamiento, por el lado del educador es transmisión del conocimiento verdadero, proceso de modelado, es, en fin, conducción (p. 26).

La pedagogía griega emergió asociada a esta visión antropológica. El hombre de virtudes era un hombre educado, un sujeto que sabía distinguir la belleza, la bondad, la justicia, la verdad.

El concepto de formación griega - y con esto se relaciona nuestro origen cultural de lengua, educación, política y formación-, no fue un aspecto exterior e instrumental de la vida. El ideal formativo de la *paideia* postula al hombre integral, con cuerpo y vida psíquica; poseedor de sensibilidad, comprometido con lo que acontece a sus semejantes.

Grecia pensó en un ser humano capaz de exigirse a sí mismo, de preguntarse sobre su propia condición y la de los demás integrantes de la *polis*, tomada en cuenta esta tradición puede cuestionarse el dogma de la formación de un maestro atendiendo una parte de sus atributos: la habilidad para enseñar.

El maestro no requiere solamente de destrezas técnicas o virtudes didácticas, hacen falta cualidades que están integrados en su persona toda. Los afectos, la empatía, el conocimiento y aprecio por su mundo cultural, la ética del trabajo, la convicción del oficio docente como actividad desde la que se asume el cuidado de todos. Son saberes, actitudes, aptitudes y disposiciones que se construyen en los procesos formativos.

3.2.2. Bildung: La formación del hombre culto germano

La modernidad, recuperando nociones de la cultura clásica, encarnó un nuevo tipo de humanismo de vocación cosmopolita y universalista. Aludiendo a Herder, Vilanou (2000), sostiene que el humanismo europeo postrenacentista supera las posturas antropológicas de la cristiandad medioeval fundadas en el pecado original y la salvación por gracia divina.

El objetivo último de la humanidad, de acuerdo con la razón moderna, es la humanidad misma y ésta sólo puede crecer por medio de la formación, noción que no remite al individualismo burgués del capitalismo mercantil, fue pensada como un proceso que afecta a la totalidad del género humano porque “la individualidad encuentra su proyección exterior en la universalidad de la participación en el mundo [...] Bildung es un asunto público, ya que afecta colectivamente a toda la humanidad” (Vilanou, 2000, p.6).

La tradición cultural alemana en un proceso histórico prolongado fue acuñando el vocablo Bildung, muy utilizado en el campo educativo internacional, no obstante que es “prácticamente intraducible cualquier idioma: Ni “educación”, ni “instrucción”, ni “capacitación”, ni “formación”, ni “crianza” se acercan a la ambición cultural en la semántica del Bildung” (Horlacher, 2014, p. 36). Fue el intelectual judío alemán Moisés Mendelssohn quien a finales del siglo XVIII desarrolló contribuciones para precisar los sentidos del término en la pedagogía; el pensador del Siglo de las Luces concibió la Bildung como una síntesis de cultura e ilustración, una persona con formación posee destrezas, desarrolla oficios y actividades prácticas, al tiempo que tiene conocimiento teórico-racional, estos atributos remiten a la imagen de un individuo que ha perfeccionado su apariencia externa e interna.

En su connotación original la *Bildung* no equivale a la transmisión de saber, no remite a las formas idóneas del trabajo educativo, tampoco a las formulaciones teóricas sobre el proceso de enseñanza. Su significado profundo remite a un ideal ético y estético de la forma interior de los individuos, a la auto-creación de la

persona bajo las premisas de la verdad y el bien. *Bildung* puede traducirse como la realización holística y armónica del individuo en el marco de los influjos culturales de su contexto, es desarrollo pleno del sujeto en su mente, cuerpo y espíritu.

En su evolución histórica el vocablo *Bildung* (formación), sin ser lo mismo, termina vinculándose a la educación. La *Bildung* germana abrevia del pensamiento helénico, es un concepto-puente entre el pensamiento ilustrado y el humanismo clásico, en *la fenomenología del espíritu* (1985), Hegel expone su concepción de formación (*Bildung*).

Para el sistema del filósofo alemán la formación adquiere un nuevo sentido y se entiende como la elevación del sujeto particular con arreglo al espíritu universal; es elevarse de la inmediatez hacia una forma de vida más auténtica. Con Hegel la cultura alemana asumió la formación como totalidad personal, como unidad integral y autónoma. La novela de la formación hegeliana tiene como protagonista a la conciencia que evoluciona a través de la historia, hasta ascender a los ámbitos de espíritu absoluto, para Hegel:

El comienzo de la formación y del remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante la adquisición de conocimientos de principios y puntos de vista universales, en elevarse trabajosamente hasta el pensamiento de la cosa en general, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos, aprehendiendo la rica y concreta plenitud con arreglo a sus determinabilidades, sabiendo bien a qué atenerse y formándose un juicio serio acerca de ella (Citado en Vilanou, 1985, p.5).

Hegel enfatiza el necesario encuentro entre lo contingente del sujeto particular y el espíritu absoluto, es en la relación dialéctica entre ambos que la formación tiene lugar. El hombre como individuo o como colectividad nunca está realizado, siempre está realizándose; esta labor formativa es devenir constante, ser siempre lo que no se era y aspirar a ser distinto de lo que ahora se es, todo es camino hacia el ascenso de la cultura universal, mediadora en la autoformación del sujeto:

La tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber, había que tomarla en su sentido general, considerando en su formación cultural al individuo universal, al espíritu autoconsciente mismo. Si nos fijamos en la relación entre ambos, vemos que en el individuo universal se muestra cada momento en que adquiere su forma concreta y propia configuración. El individuo singular, en cambio, es el espíritu inacabado, una figura concreta, en cuyo total ser allí domina una determinabilidad, mostrándose las otras solamente en rasgos borrosos (Hegel, 1985, p.21).

La formación es la emergencia de ciertos rasgos a través de un obrar consciente. El sujeto de la formación actúa de forma deliberada sobre una realidad dada y en pos una realidad que se desea producir como horizonte; la formación implica un fin y obedece a un proyecto. Formación es alejamiento, descentramiento del pensamiento inmediato, simple, contingente, significa negar para superar dialécticamente las determinaciones y los *habitus*.

En Hegel (1985), la formación es negación incesante de “lo dado”, es superación de las maneras de ser de los individuos, es cambio permanente, es energía y laboriosidad. Formarse significa asumir las posibilidades de crecimiento del sujeto particular en el trayecto continuo hacia el encuentro con el universal. En clave hegeliana este dinamismo significa un esfuerzo autopoietico y libertario; encarna la construcción de la subjetividad propia a través de la apropiación del bagaje cultural disponible en un proceso permanentemente abierto a lo deseable y lo posible²².

En la formación de la cosa, la propia negatividad, su ser para sí, sólo se convierte para ella en objeto en tanto que supera la forma contrapuesta que es. Pero este algo objetivamente negativo es precisamente la esencia extraña ante la que temblaba. Pero, ahora destruye este algo negativo extraño, se pone en cuanto tal en el elemento de lo permanente y se

²² Gadamer (1992) ha escrito, escudriñando a Hegel que los individuos que ascienden desde el ser natural al espíritu tienen en el idioma, las costumbres e instituciones de su pueblo “una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquieren el lenguaje”. Es en ese mundo que los pueblos y los individuos pueden construir su existencia, reconociendo lo propio en lo extraño, enajenándose para después retornar a sí mismo con formas renovadas.

convierte de este modo en algo para sí mismo, en algo que es para sí (Hegel, 1985, p.75).

La conquista de la plena humanidad implica extrañamiento, separación, ruptura con lo inmediato y natural. El tránsito del “ser en sí” al “ser para sí” no es otra cosa que la superación de la condición alienada de las formas más inmediatas de existencia. En el pensamiento hegeliano el ser originario es imperfecto, por eso requiere formación. Las determinaciones fijas, tanto orgánicas como culturales, son la negación del espíritu universal, la posibilidad de trascenderlas deja abierto el camino del encuentro del individuo singular con el absoluto; el movimiento hacia “el ser”, es abandono y destrucción de lo viejo para transitar hacia nuevas construcciones. Formarse significa superar determinaciones físicas, culturales y psíquicas porque son ataduras que anclan al sujeto en lo simple, lo alienado:

El hueso craneano, considerado como para sí, es una cosa tan indiferente, tan escueta, que en él, inmediatamente, no puede verse ni suponerse nada más que él mismo; recuerda, evidentemente, al cerebro y su determinabilidad, al cráneo de otra formación, pero no a un movimiento consciente, en cuanto que no lleva impreso en él un semblante ni un gesto, ni nada que se anuncie como emanado de un obrar consciente (Hegel, 1985, p. 125).

La naturaleza orgánica y sociocultural del los individuos, la sustancia, a través de la formación deviene en la autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión. La negación de la inmediatez requiere la actividad del sujeto, dinamismo interior y actividad en el marco de su contexto de interacción. Es esta actividad la que en última instancia determina la realización del individuo total y es un obrar consciente de la persona que se reconoce incompleta, imperfecta y que desde esta convicción asume el trabajo de construcción de sí mismo, animando lo universal y superando lo fijo:

A través de este movimiento, lo universal se une con el ser allí en general, del mismo modo que la conciencia que es allí se forma mediante esta

enajenación en esencialidad. Aquella conciencia al servicio de la cual se extraña ésta es su conciencia hundida en el ser allí; pero el ser extrañado es él en sí; mediante esta formación adquiere, pues, el respeto de sí misma y el de los otros. Por el momento, lo universal pensado, el en sí, deviene precisamente mediante este movimiento lo universal que es (Hegel, 1985, p. 189).

La formación es separación y trascendencia de la inmediatez, extrañamiento, descentramiento, capacidad de observar las cosas con nuevas miradas. Formarse es alejamiento de lo rutinario sin abandonar la actitud de respeto por la mirada propia y la de los demás, en el pensamiento de Hegel, el sujeto es producto y productor de cultura, su autoproducción (formación) es sólo concebible desde el devenir entre la cultura del individuo y la cultura universal.

El ser formado en la perspectiva hegeliana es un sujeto de praxis, es en la acción que el individuo sus representaciones y verdades objetivas, el ascenso a lo absoluto, la formación requiere esfuerzo, trabajo, sacrificio, angustia frente al hecho de estar negando permanentemente lo que se es. El trabajo constituye la mediación a través de la cual se niega la supeditación a la existencia natural y se conquista la libertad:

El trabajo, por el contrario, es apetencia reprimida, desaparición contenida, el trabajo formativo. La relación negativa con el objeto se convierte en forma de éste y en algo permanente, precisamente porque ante el trabajador el objeto tiene independencia. Este término medio negativo o la acción formativa es, al mismo tiempo, la singularidad o el puro ser para sí de la conciencia, que ahora se manifiesta en el trabajo fuera de sí y pasa al elemento de la permanencia; la conciencia que trabaja llega, pues, de este modo a la intuición del ser independiente como de sí misma (Hegel, 1985, p. 121).

La conquista del absoluto es praxis. Es actuar y pensar, sólo eso garantiza la emergencia de lo humano. No se forma el individuo sujetándose a principios imperativos o retóricas vicarias porque éstas son una inmediatez: la de las

esencias. Los principios morales y las prescripciones pueden ser útiles a la formación bajo la condición de su paso por el tamiz que el individuo construye a lo largo de su proceso de interacción con el mundo, con su realidad propia, con su “objetividad”; el sujeto formado no es producto de la buena conciencia, se fragua en la relación con sus semejantes, todos a la sazón, productos y productores de la cultura.

El universal constituye sin más, el camino a través del cual el hombre se hace libre, implica la apropiación de los acontecimientos pasados, la acumulación de saberes y experiencias, y en este sentido se vincula a lo dado, a lo muerto, a lo fijo. Pero en la filosofía Hegeliana, la “educación es también movimiento, es algo vivo, es el “dándose “del individuo y de los pueblos [...] es el proceso mismo de su “formación” y de su saber de sí” (Yurén, 1999, p. 35).

La educación es la objetivación de la formación en la cultura, el hombre es lo que debe ser mediante ella; la educación consiste en la tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber. Hegel rebasando el ámbito de lo escolar, concibe a la educación como un proceso social por el cual los pueblos y los individuos se transforman. Para él, la educación es un proceso eminentemente negativo: la oposición es su esencia, el desgarramiento y la inconformidad son su signo y el extrañamiento es su realización.

A lo largo del siglo XX sobrevinieron una serie de acontecimientos político-militares, económicos, científicos, económicos, intelectuales y culturales que pusieron en entredicho la validez de los principios humanistas de la formación humana. Los conflictos militares de orden global, el encumbramiento de regímenes políticos autoritarios como el nazi-fascismo, los genocidios de Aschwitz y Vietnam, fueron traumáticos para muchos círculos intelectuales.

La Guerra Fría, su competencia armamentista y espacial, las críticas a la modernidad, la negación de los metarrelatos, la entronización de la racionalidad instrumental y el advenimiento de un modelo de hombre definido desde el espíritu técnico-científico, eficaz y eficiente en tareas productivas, pusieron su marca en la educación y la ubicaron en las antípodas de la *Bildung* humanista.

Gadamer publicó en 1960 "Verdad y Método". Su obra reivindica el clasicismo alemán como el portador de los principios más profundos del humanismo, movimiento teórico, dice Gadamer, que desarrolló una noción de humanidad de basamentos diferentes al pensamiento instrumental. Es en este contexto que se configura el concepto de la formación que para Gadamer, es " el pensamiento más grande del siglo XVIII".

Gadamer equipara la formación con el término alemán *Bildung* cuyo significado, de acuerdo con los traductores de su obra remite a "la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio cultural del hombre culto" (Gadamer, 1992, p. 38).

El hermeneuta germano muestra que en la construcción del concepto han contribuido los cristianos aristotélicos del Medioevo, además de Herder, Kant, Hegel, W. Von Humbolt, Vico, Shaftesbury y Bergson. Formación es "un concepto genuinamente histórico" y para Gadamer la recuperación y conservación de la tradición pueden nutrirse las ciencias del espíritu y la propia formación humana.

El proceso de formación requiere la recuperación de la memoria, de la revisión de los acontecimientos pasados para incorporarlos en el presente, lo que implica poseer la facultad de discernimiento para distinguir lo valioso, el sentido común y el tacto son cualidades inherentes a la formación como hecho consumado y como proceso, sostiene Gadamer que:

La consideración atenta, el estudio concienzudo de una tradición, sin la receptividad para lo distinto de la obra de arte o del pasado. Y esto es precisamente lo que, siguiendo a Hegel, habíamos destacado como característica de la formación, este mantenimiento abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista más abiertos. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad, verse a sí

mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás (1992, p. 46).

La concepción gadameriana de la formación plantea la necesidad de la búsqueda de sentido, un elemento importante dentro de una realidad sociocultural en la que lo humano se ha obscurecido por la cosificación del hombre. Para formarse es necesario emprender la búsqueda de horizontes y estos se encuentran en el diálogo, en la discusión con los contemporáneos y con los hombres de otros tiempos. La formación es comprensión e interpretación para recuperar los aspectos humanistas de la tradición cultural, apropiarse de ella, porque a final de cuentas es a través de lo que uno se forma.

La problemática de la formación en Gadamer asume una dimensión distinta a la de otros estudiosos. Sus interrogantes no intentan responder a cómo discurre la formación del hombre concreto, busca entender el significado de la comprensión y la bondad, Ríos (1999) sostiene que en el trabajo de Gadamer se indagan los sentidos que en la historia humana se les han adscrito para vincularlos con el ideal formativo de romper con lo inmediato para encontrar el rumbo de sí mismo:

El problema de la formación en el sentido de una directriz que ilustre sobre cómo formar al hombre, indudablemente no es la pregunta de la que se ocupa Gadamer, por ello en su contexto no es pertinente preguntar cuál sería el método para formar una conciencia histórica y una conciencia estética, sino más bien preguntar qué debe entenderse por conciencia estética y por conciencia histórica y cómo se relacionan estos conceptos con el ascenso a la generalidad (Ríos, 1999, p. 8).

Para Gadamer (1992), desde su enfoque hermenéutico, la formación como elevación en la conciencia estética e histórica debe contribuir a desarrollar una educación para la tolerancia y el ideal democrático. La formación humana como misión y eje teórico de la pedagogía, concierne al docente, en tanto hace referencia a su misión de educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes irradia su accionar cotidiano.

El concepto de formación ocupa un lugar central en la especulación filosófica gadameriana, como un gran árbol desde cuyo tronco se esparcen a través de toda su obra las nociones fundamentales de la hermenéutica, como por ejemplo la conciencia bien formada, o la capacidad del lenguaje de formar conceptos.

El objetivo gadameriano, en el primer capítulo de “Verdad y Método”, es dotar al concepto de formación de un estatuto epistemológico que le permita desarrollar una nueva concepción de racionalidad en oposición al ideal de razón instrumental hegemónico en Occidente, y así intentar allanar el camino para plantear el desarrollo de su hermenéutica con carácter dialógico; Gadamer apunta una nueva explicación de la esencia de lo humano.

En la tradición intelectual alemana el concepto de *formación* se presenta como principio unificador y se asume como humanización. La persona crece, se desarrolla en un proceso continuo; se construye no por modelamiento exterior, esto sucede más bien como un despliegue interior que enriquece a los individuos desde el contacto con su cultura, con sus semejantes a través de procesos de comunicación cuyo contenido es el encuentro y la comprensión.

La formación de un maestro, entendida bajo el influjo de la *Bildung*, no tiene un punto de llegada, es un movimiento constante (aunque contradictorio) que se traduce en la transformación de los individuos bajo el influjo de su propio esfuerzo, en contacto con las ideas y las prácticas de su tradición cultural. Un maestro no termina de ser, siempre se está haciendo a la luz de las exigencias de su entorno, siempre dinámico, controvertido y confuso.

3.2.3. La Teorización de Honoré

Honoré (1980) en la segunda mitad del siglo XX realizó uno de los abordajes más interesantes realizados en Francia acerca de la formación desde una perspectiva transdisciplinaria. Honoré articula planteamientos psicoanalíticos, filosóficos y

epistemológicos con ideas provenientes de la genética para construir un planteamiento innovador y sugerente sobre la formación humana.

El académico francés no se detiene en un ejercicio especulativo, hace un profundo esfuerzo teórico y pasa a la reflexión de los dispositivos y las experiencias. Su punto de partida es la clarificación de la problemática de la formación, identifica incógnitas de orden semántico, histórico e institucional, uno de los aspectos más complejos en el campo es el establecimiento de distinciones, lo que implica no confundir la formación con otras prácticas y no caer en la intriga haciendo:

Cualquier cosa y utilizar la formación para empaquetar todos los subproductos inaceptables en otra parte [porque así] La formación puede ser tanto el terreno de las vulgaridades, de las distorsiones, de las decadencias, de las confusiones para los campos de actividad que han favorecido tanto su nacimiento como su superación (Honoré, 1980, p. 24).

Para Honoré la formación es un campo de investigación. El campo es un conjunto de actividades, por eso su método consiste en la reflexión de sus experiencias formativas con una actitud vigilante. Siguiendo a Bachelard afirma categórico:

Es vano mantenerse en lo elemental, teniendo de la ciencia el recuerdo que ha dejado la educación, y un concepto filosófico inmóvil que permite esperar el conocimiento absoluto y por él poder juzgar todo definitivamente. Esta concepción es en sí misma un obstáculo (Honoré, 1980, p.33).

Honoré propone abordar la pregunta de la formación en un esfuerzo intelectual abierto y polémico. Reconoce que “cada uno tiene su idea, o su idea en curso de formación”, pero la formación está en los actos, así que el conocimiento de ella se construye pensando las acciones, se hace en la experiencia de la formación.

Para Honoré, la experiencia tiene una doble cara: es práctica y teórica. En el ámbito de lo práctico la experiencia abarca las relaciones que se establecen en los intersticios formativos, los dispositivos, métodos, actitudes, aspiraciones,

realizaciones y ante todo, el descubrimiento de los propios sujetos, sobre esas dimensiones debe pensarse para conocer la formación. Desde el lado teórico los conceptos epistemológicos, biotipológico-evolutivos, filosóficos, psicogenéticos y psicoanalíticos son imprescindibles en el abordaje del campo, todos son también imprescindibles en la reflexión y el conocimiento.

El esfuerzo intelectual de Honoré le conduce a formulaciones que usa como hipótesis de trabajo y que deja abiertas como interrogantes a dilucidar por quienes se desenvuelven en el campo y con las que él mismo trabaja cuando analiza procesos de formación:

- a) La formación es una función evolutiva, implica transformaciones, cambios.
- b) La formación siempre está vinculada a finalidades y proyectos, tiene una dimensión teleológica.
- c) El proceso de formación exige teorizaciones en torno a las dimensiones relacional, transformativa y sobre los impulsos energéticos que despliegan los sujetos de la formación.

En su revisión del proceso de formación Honoré descubre que la relación es fundamental para el desarrollo del individuo. Las mediaciones formativas deben posibilitar la reflexión y el flujo de la dimensión relacional en su doble sentido, como relaciones del sujeto hacia el ambiente exterior y como relación consigo mismo. En la formación hay un movimiento energético hacia la búsqueda, al desarrollo biológico y a la realización de los proyectos del sujeto; las prácticas de formación deben tomar en cuenta los niveles de apertura, de autoorganización del sistema, todo en la búsqueda de ese proyecto.

La formación es cambio, éste obedece a la necesidad de adaptación biológica y social de la vida humana y se expresa de diferentes maneras y en diferentes órdenes. Los cambios están vinculados también a la activación de energías organizadas, la formación es desgaste, es esfuerzo, trabajo e incertidumbre.

La angustia acompaña al proceso reflexivo en su profundidad, y provoca las “reorganizaciones de conciencia” para la canalización de la energía que

traduce [...] Una vida sin angustia viene a ser una vida sin esperanza. Cuando todo está previsto, organizado, establecido, tanto para lo material como para el pensamiento, nos encontramos protegidos de la angustia. Pero un buen día ocurre que la reflexión dormida se despierta, sacudida por algún acontecimiento imprevisto. Todo resulta entonces brutalmente interrogante (Honoré, 1980, p. 85).

La función evolutiva del hombre es a final de cuentas lo que Honoré entiende como la formación, es energización de distintos procesos reflexivos, a nivel psíquico y a nivel espiritual, estos tienen como sustrato también una carga energética de orden biológico, pero esta función evolutiva no es posible de forma natural, la mediación es imprescindible.

Honoré ha acuñado la categoría formatividad para explicar el influjo de los elementos que sirven como soporte objetivo de la formación, la formatividad remite a la acción, al terreno de los hechos formativos y es el lugar de las teorías posibles de la formación, es el resquicio por el que la presencia de los formadores se convierte en una necesidad.

Un maestro no se forma cuando transita sin metas, el proceso formativo tiene un sentido teleológico, los fines de quienes quieren formarse abren los resquicios a la formatividad, a la mediación. La formación de los educadores es modificación de la figura; implica transformaciones permanentes, consumo de esfuerzos y multiplicidad de relaciones con quienes comparten el contexto.

3.3. Producción cultural, aprendizaje y formación

La historia y la cultura son elementos sustantivos en la formación de los hombres. Los individuos y las colectividades experimentan transformaciones evolutivas, todas anclan sus raíces en la sociedad y en sus producciones. Las personas aprendemos, nos desarrollamos y nos educamos haciendo uso de bagajes, dispositivos y tecnologías disponibles en nuestro tiempo y espacio, todos son componentes del campo de la cultura, son productos humanas fraguadas en el curso de la vida social.

El hombre necesita reproducirse, en el proceso de reproducción se ve obligado a realizar innumerables actividades y a comunicar los acontecimientos asociados a ellas. En el esfuerzo por sostener la vida, el individuo aprende a resolver dilemas y contradicciones que enfrenta en sus ámbitos de acción, ahí han emergido sus productos culturales, nacieron en la actividad objetivada, tienen la misma matriz que el hombre que las produce.

Como ha escrito Wenger (2001), los seres humanos somos seres sociales. Nuestras capacidades y los procesos que las generan han de ser entendidas si compartimos lo anterior, adscribiendo a los individuos como partícipes de un amplio entramado de relaciones.

Conocer y aprender son signos distintivos de la especie humana. Habiendo reconocido que la fragua del hombre se sitúa en la actividad y la relación social, inferimos que se aprende a través de la participación conjunta en empresas que socialmente se consideran valiosas. Se conoce compartiendo junto con otros las cuestiones que dentro del mundo generan interés, la vida se estructura y adquiere sentido en los interjuegos que establecen los individuos con su realidad y sus congéneres.

El hombre en su acepción genérica es intercambio, su vida discurre estableciendo relación con los semejantes. Interactuando los individuos se configuran, adquieren capacidades, saberes y todas las características propias de su tiempo, la vida en comunidad impone su marca, este influjo, para Heller (1987) es evidente, desde su concepción sociológica “En la formación de la vida cotidiana del particular, el grupo es el factor primario en la medida en que el particular se apropia de la socialidad en éste” (p. 69). Lo que somos, lo que sabemos, lo que pensamos y lo que hacemos se deben a la interacción que sostenemos en el mundo social.

Las aptitudes, capacidades, comportamientos y facultades específicamente humanas son producto de la cultura y la socialidad, eso significa que se aprenden. El hombre viene al mundo, es obvio, con disposiciones, éstas son un bagaje sobre el cual se levantan distintas posibilidades de crecimiento. La riqueza y diversidad

del desarrollo dependen de la intensidad del intercambio, al igual que de la cantidad de repositorios con los que los sujetos establecen contacto.

Todas las personas por nuestra condición genética poseemos un conjunto de disposiciones que nos son comunes y sobre ellas que se estructuran capacidades intelectuales de orden superior. Vigotsky (1998) estudió las que a su juicio eran más relevantes como la memoria mediata, la atención intencional, la capacidad para la resolución de problemas, la formación de conceptos, todas se desarrollan según lo demostró el científico soviético participando en actividades colectivas.

Las disposiciones intelectuales propias de un tiempo y un entorno son producto de la cultura, hacerse de ellas requiere involucrarse en actividades porque en su realización radica la oportunidad de de aprender. El aprendizaje tiene vínculos con la formación de los sujetos porque se entrelaza con su desarrollo, el aprender “cambia la estructura física del cerebro y, con ello, la organización funcional” (Bransford, 2000, p. 3), todo aprendizaje se realiza en contextos específicos, bajo las aspiraciones culturales y sociales, ambos influyen significativamente en lo que se aprende.

El pensamiento de los individuos está determinado por su existencia social, de acuerdo con Leontiev (1984), la vida humana:

Es el conjunto, más precisamente, el sistema de actividades que se sustituyen unas a otras. Es en la actividad donde se produce la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen; a la vez en la actividad se opera también la transición de la actividad a sus resultados objetivos, a sus productos (p. 66).

Lo que los hombres piensan, lo que saben y conocen se conecta con su actividad, ésta se realiza en el plano colectivo, es una concreción entre hombres que interaccionan en torno a objetos concretos y bajo las condiciones o medios engendrados desde el desarrollo de la producción (Leontiev, 1984).

De acuerdo con lo expuesto la inclinación societaria configura las características específicamente humanas del individuo, todos los actos de

aprendizaje sirven como fuerza energética para el desarrollo de la inteligencia, misma que no puede dissociarse de la modificación de la práctica, todo cambio en un sistema de prácticas se explica por la modificación de sus componentes, también por la transformación de los sujetos que lo realizan.

La actividad social representa para el individuo la única oportunidad de mantener la vida, participar en ella permite también aprender y desarrollar el pensamiento. El aislamiento pone en entredicho al desarrollo, pues “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vigotsky, 1998, p. 136). El individualismo y la soledad son contrarios al curso desde que irrumpe la humanidad.

La vida intelectual de los hombres transita realizando cambios cualitativos. A partir de un estado que obedece a factores estrictamente biológicos se configura otro, con un conjunto de ingredientes que se estructuran en las interrelaciones inherentes al trabajo y la comunicación de lo que en él acontece, para Leontiev:

La evolución de la especie homo sapiens [...] se ha llevado a cabo en una esfera diferente a la esfera biológica, acumulándose las características de la esencia no en forma de cambios morfológicos, sino en alguna otra forma. Se trata de la esfera de la vida social humana, una forma de fijación de los logros de las actividades humanas en la experiencia histórica y social de la humanidad (Citado en Werscht, 1991, p. 48).

La aparición de capacidades psicológicas complejas, de las “estructuras psicológicas superiores” en términos vigotskyanos, va de la mano con la participación en entornos culturales porque de ellos se nutren los procesos de aprendizaje. El desarrollo de la conciencia humana influye y es influido por lo que se aprende. La relación social va abriendo el cauce a un trayecto de diferenciación de las estructuras biológicas iniciales hacia una diversidad de senderos y posibilidades influenciadas por el entorno de la cultura y los tipos de interacción a los que cada sujeto tiene posibilidad de acceder, en este sentido:

La filogénesis proporciona la condición necesaria, pero no suficiente para la aparición del homo sapiens. Además de los cambios evolutivos producidos en la estructura orgánica, especialmente el cerebro, para la aparición del ser humano se requiere la aparición del trabajo y la comunicación. El momento en que estos fenómenos socioculturales empiezan a aparecer y a crear a los seres humanos es el momento en el que la misma naturaleza del desarrollo cambia junto con los principios explicativos que rigen esta transformación que ahora son más socioculturales que biológicos (Werscht, 1991, p. 72).

Los mecanismos mentales están en proceso permanente de modificación, son tanto más eficientes como más ricos e intensos son las interacciones dentro de prácticas sociales en las que intervenimos. Es a partir de la relación con adultos que desde niños vamos perfeccionando nuestra capacidad y los mecanismos para recordar. Es mediante el juego infantil que hemos tenido contacto con diversas experiencias sociales y culturales, eso desarrolla la imaginación y la capacidad simbólica, permite controlar y autorregular la conducta, a configurar metas y perfilar muchas acciones como actos intencionales.

Las peculiaridades de lo humano con más alto nivel de complejidad están fuertemente arraigadas en la vida social, las personas vamos construyendo una forma en el contacto con la cultura, los dotes psicológicos avanzados “están socialmente configurados y se transmiten culturalmente” (Souberman y Steiner, 1998, p. 189), las posibilidades del pensamiento se establecen en última instancia por la cultura que es portadora de saber acumulado por cada formación a lo largo de generaciones.

Ahora bien, si el aprendizaje tiene profunda raigambre social, ha de reconocerse que la actividad y la comunicación de lo que acontece en torno a ella, están también en el trasfondo del desarrollo. Aprendizaje y desarrollo no aparecen en los individuos como producto de cerebros geniales y solitarios, la mente humana amplía sus facultades cuando entra en contacto con el mundo que le

circunda, nos desenvolvemos yendo al encuentro de la vida social, habida cuenta que:

El mecanismo subyacente a las funciones psicológicas superiores es una copia de la interacción social; todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales interiorizadas. Su composición, estructura genética y sus medios de acción (formas de mediación), en una palabra, su misma naturaleza, es social. Incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos) su naturaleza se mantiene como cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social (Vigotsky, citado en Werscht, 1991, p. 82).

Es la sociedad, no la naturaleza la que por encima de todo se encuentran en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de los seres humanos, la interacción con los semejantes posibilita la irrupción del funcionamiento superior de los individuos. Desde este punto de vista resulta determinante, cuando se busca incidir en procesos de aprendizaje, la estructuración de ambientes en los que se dé cabida a las más variadas formas de relación.

Los intercambios intensos y a través de dispositivos diversos son la posibilidad de circulación de la cultura en que se vive, involucrar a los sujetos en ese dinamismo constituye un andamiaje útil para detonar procesos de formación, el mundo de la vida es un mundo primordialmente cultural, es una construcción en la cual todos los seres humanos coadyuvamos y frente a la que todos nos encontramos, nos es accesible transitando al encuentro de la experiencia de los semejantes.

La vida social recurrentemente nos plantea dilemas y tenemos la necesidad de resolverlos para existir. Enfrentar el mundo problemático implica activar los recursos con los que disponemos, ese repositorio de procedimientos físicos e intelectuales va haciéndose paulatinamente más complejo, se van perfeccionando en los individuos a medida que se descubren diversas formas de comportamiento a la hora de resolver encrucijadas.

Las crisis propician cambios con un orden no establecido, no están prescrito en un recetario, siguen senderos inciertos como lo es la experiencia, tal como es el propio conflicto, “el desarrollo no es pisar de un escalón tras otro de manera definitiva, sino un ir y venir constante, un cambio permanente de estructuras del pensamiento a la adaptación a los problemas que debe resolver” (García, 2005, p. 111).

La comunicación del pensamiento, el entendimiento entre inteligencias diversas, precisan de un vehículo que las haga posible, ese medio es el lenguaje. Experiencia y raciocinio interaccionan a través de las diversas maneras en que los seres humanos comunican lo que piensan, lo que hacen, lo que sienten en los momentos en que emprenden toda suerte de actividades, de ahí que el desarrollo forme una tríada inseparable junto al trabajo y la necesidad de comunicar los acontecimientos que le son consustanciales.

El mundo es un mundo a significar, la realidad es un espacio interpretado intersubjetivamente mediante el lenguaje. Aprender, comprender, entender, construir-se, es un trayecto mediado por el intercambio de sentidos, de la comunicación de pensamientos sobre lo que se cree ser y como se piensa la realidad, las cosas se interpretan junto con los otros, como lo estableció (Schütz (1993):

[...] yo presupongo que todo aquello que tiene sentido para mí lo tiene también para el Otro o los Otros con quienes comparto este mi mundo de la vida [...] planteo actos provistos de sentido en la expectativa de que Otros interpreten su sentido, y el esquema de mi planteo se orienta con respecto al esquema de interpretación de los otros. Así, sobre estos actos recíprocos de plantear sentidos y de interpretarlos se construye mi mundo social de intersubjetividad mundana” (p. 252).

Acción, palabra y pensamiento discurren simultáneamente con el desarrollo y el aprendizaje humanos, son inseparables puesto que “Una palabra sin pensamiento es cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra. Pensamiento y lenguaje reflejan así la clave de la

naturaleza humana. La palabra es el microcosmos de la conciencia” (García, 2005, p. 56). Comprender en el lenguaje de los otros significa entender su pensamiento, sus deseos, sus afectos su voluntad, su saber, su visión de la realidad.

La cultura y la historia social ponen a disposición de los individuos dispositivos diversos para simbolizar las cosas y los fenómenos, su uso está vinculado con la comprensión del mundo y para el despliegue de la imaginación y la actividad creativa. La existencia y el uso del lenguaje hacen posible el intercambio dinámico de heterogéneas experiencias, la circulación de los conocimientos y saberes que los hombres han acumulado son el cimiento sobre el cual se edifican elaboraciones, distintas maneras de pensar y hacer las cosas, sólo podemos modificar nuestra experiencia cuando la ponemos en contacto con las de nuestros semejantes, cuando la convertimos en lenguaje, distintivo por excelencia de lo humano e instrumento del contacto social.

La existencia y el uso del lenguaje recibieron profunda atención dentro de los estudios de Vigotsky, quien identificó una amplia gama de ámbitos del desarrollo en los que las posibilidades expresivas de los seres humanos imponían su sello, analizando el curso del desarrollo infantil²³ él llegó a la conclusión de que:

La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Los signos y las palabras sirven a los niños, en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas (Vigotsky, 1998, p. 54).

El aprendizaje es inseparable de la transmisión de experiencias, la interacción es también inherente al trayecto de desarrollo de cualquier ser humano, hay una relación dialéctica entre los tres elementos. El aprendizaje hace posible que se detonen un conjunto de procesos evolutivos internos, estos

²³De acuerdo con Cole y Scribner (Citados por Werscht, 1991) no debe confundirse el enfoque teórico de Vigotsky con un planteamiento que explica el desarrollo infantil. “El método evolutivo- afirman-, es el método de la ciencia psicológica”, (p. 37). De ahí que cuando recurrimos a ejemplos vygotskianos sobre la evolución del pensamiento infantil los utilicemos en la intención de comprender el curso y el proceso del pensamiento humano en general.

mecanismos entran en operación cuando se interactúa o coopera con las personas del entorno.

Aplicado lo anterior al desarrollo del pensamiento y la acción docente llegamos al punto de comprender que éstos encuentran su sentido cuando se conciben como parte de un proceso cultural. El profesor crece en el contacto con su mundo cotidiano, en él encuentra innumerables elementos a integrar en su intelecto si tiene la posibilidad de compartirlo.

Es ampliamente conocida la preocupación actual por tener “buenos maestros”, con todo y que no se tiene preciso cómo son, tampoco la manera en que se hacen, en este ámbito dejamos constancia de nuestra incertidumbre, misma que no impide tener sospechas.

Nos da por pensar que “un buen profesor” lo es no solamente por su ingenio, tampoco es una creación en serie en un proceso gestionado bajo estrictos estándares de control de calidad. Los buenos profesores son producto de su tiempo y su entorno, de la participación intensa dentro de la vida social que les permite apropiarse de los rudimentos de cultura disponibles.

Las buenas obras educativas se estructuran con base en un saber existente, en un repositorio disponible, se alimenta de las producciones acumuladas a lo largo de la historia de un campo de prácticas. Los humanos:

Llegan a la educación formal con una gama de saberes, destrezas, creencias y conceptos previos que influyen significativamente en lo que perciban acerca del ambiente y en cómo lo organizan y lo interpretan [...] la gente construye conocimiento nuevo y comprensión tomando como base lo que ya sabe y cree (Bransford, 2000, p. 6).

El conocimiento nuevo se construye sobre lo que ya existe, es relanzamiento de experiencias, construidas todas participando en actividades sociales, recuperando los bagajes generados en un contexto específico.

El perfeccionamiento del trabajo docente puede trazarse desde la relación dinámica entre el conocimiento ya disponible y la imaginación de quienes haciendo uso de él enfrentan sus dilemas con el deseo de hacer cosas nuevas y diferentes, estamos ciertos de que “Todo buen inventor, por genial que sea, es producto de su época y de su tiempo” (Vigotsky, citado en García, 2005, p. 67), incidir en el desarrollo de los maestros es propiciar que se nutran de lo que otros hacen en el proceso de trabajo, de lo que otros dicen, de lo que el semejante piensa, que en conjunto no puede una cosa distinta a lo que la especie ha logrado conquistar a lo largo de una historia de esfuerzo.

Un trayecto de formación de maestros puede dibujar los esfuerzos autopoiéticos desde la recuperación de saberes distribuidos, de conocimientos larvados en un sistema de actividad que se reconfigura persistentemente en la acción cotidiana de quienes en él participan.

3.4. Proceso de trabajo y formación. La reflexión en el campo de actividad

El aprendizaje en el puesto de trabajo se está configurando ya como un nuevo paradigma en la formación, ahora el lugar para aprender es el lugar para hacer. El proceso de trabajo se ha colocado como un medio educativo y como lo sostiene Carr (1989), los maestros adquieren forma interactuando con el curriculum, es implica activar procesos de búsqueda. La formación de los profesores se piensa en contextos que faciliten aprendizajes grupales, activos y participativos, poniendo en el centro de la discusión las contradicciones, los problemas, las insuficiencias detectadas en su campo de actividad.

El cambio de orientación forma parte de un profundo debate desarrollado entre diversos sectores de intelectuales, la polémica va a los fundamentos de la ciencia social, pone en entredicho la formación retórica y libresca. Entre otras cosas se cuestionan la incorporación mecánica de metodologías de raigambre positivista, se toma distancia del secuestro de los procesos de generación y uso

del saber por parte de un selecto grupo de expertos, se sustrae a la práctica del terreno de la aplicación mecánica del conocimiento teórico, se piensa al aprendizaje como producto de la práctica social del sujeto, se coloca más allá de la actividad de mentes solitarias.

Estas miradas han incidido en la construcción de un marco referencial que define al saber en general y al conocimiento pedagógico en particular, como productos que no pertenecen exclusivamente a la mente experta, reconociendo que la acción consciente y reflexiva de quienes realizan tareas en la escuela es también fuente de conocimiento legítimo. Se interpreta al saber sobre la escuela y los desarrollos educativos como procesos inacabados, en los que participan los practicantes, en esta tarea aprenden, transforman, se desarrollan y humanizan. Se forman.

Pensada desde ahí la formación de docentes, se abre la posibilidad de que los profesores se conviertan en entes creativos, constructores de conocimientos, capaces de apropiarse de su materia de trabajo y de confrontar la problemática de la vida escolar. A través de este procedimiento el sujeto de la formación también se constituye, se ubica dentro del contexto histórico-social al tiempo que dilucida y produce el nexo existente entre la práctica y la generación del saber, por eso el uso de metodologías problematizadoras implica la recuperación del proceso de trabajo como terreno propicio para la creación de conocimientos acerca de lo educativo a partir de la reflexión.

El trabajo se asume como ámbito privilegiado para pensar, actuar y transformar las limitaciones de la actividad educativa. Pensar el proceso de trabajo significa involucrarse en un mundo problemático, es al tiempo, abandono de identidades míticas, el maestro que reconoce límites en su práctica se deja de pensar como depositario y custodio de saberes inmutables, se ve como individuo en permanente construcción.

Convertir al proceso de trabajo en objeto de pensamiento, de transformación y territorio de aprendizaje restituye al profesor mucha de la autoridad perdida tras la implementación de modelos gerenciales porque “La

autoridad profesional hace referencia a un profesionalismo concebido como compromiso con la reflexión y la investigación sobre la enseñanza” (Jiménez y Perales, 2007, p.15), pero lo que hasta ahora se ha dicho y hecho es insuficiente para que el maestro dueño de su proceso de trabajo y responsable de su trayecto de formación protagonice la vida de las escuelas.

La profesionalización docente no puede construir su legitimidad con explicaciones vicarias, construye su sentido, como dice Perrenoud (2007) “en el terreno, en contacto con los alumnos y alumnas y los enseñantes más experimentados” (p. 104). Es en el mundo del trabajo, recuperando e inventando procedimientos para realizarlo, construyendo significados, *hábitus*, fundamentos éticos y objetivos para la educación se desarrolla el saber, la práctica y la identidad de los maestros.

Desde una perspectiva histórico-antropológica el trabajo se ha asociado a la aparición de la humanidad. Su práctica irrumpió junto a los primeros hombres, quienes a diferencia del resto de los seres vivientes únicamente mediante el trabajo podían dar respuesta a sus necesidades básicas. Fueron esas necesidades y las maneras de satisfacerlas elementos de central importancia en el proceso de diferenciación de los hombres del resto de los animales, esto ha sido argumentado por eruditos como Darwin (1999) y Engels (2006), cuyos escritos demuestran el influjo de la actividad manual en la evolución del cerebro y la configuración evolutiva del *homo sapiens*. Trabajo y hominización van de la mano, desarrollo biológico y cultura son procesos concomitantes.

La praxis social, es trabajo y su proceso de realización “desencadena una transformación en el trabajador. Trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o situación en otra cosa, es también transformarse a sí mismo en y por el trabajo” (Dubar, citado en Tardif, 2004, p. 43), cuando los humanos actuamos sobre el mundo, también actuamos sobre nosotros mismos.

En la actividad manual entendida como trabajo se hicieron los hombres. El cambio en la estructura de la mano corrió aparejado con la modificación de la

organización cerebral, de ahí su vínculo histórico en la configuración de la base sobre la cual se constituyen el conocimiento y el saber.

Desde el punto de vista biológico sin el trabajo, la reproducción de los humanos sería imposible, sobrevivir y preservar la especie implica actuar sobre el medio ambiente y el *homo sapiens* no actúa instintivamente como lo hacen otros seres vivos, hace las cosas con una intención dentro de un contexto sociohistórico que dota a los individuos de recursos, instrumentos, lenguaje, símbolos, documentos y criterios: la actividad humana intencional es trabajo.

En el proceso de trabajo se funden procesos objetivos y subjetivos, en el trabajo de acuerdo con Dewey, está implicada la actividad mental no es una simple conducta externa porque “significa actividad dirigida por ciertos fines que el pensamiento propone a una persona como algo que se ha de conseguir; significa ingenio, inventiva, en la selección de los medios apropiados y el trazado de planes”(2010, p. 213), la realización de todo trabajo presupone la existencia de saberes y capacidades de quienes lo realizan.

La participación dentro de un proceso de trabajo implica la activación del pensamiento porque ningún trabajo puede concretarse sin tener en la mente motivos para hacerlo y sin conocer las actividades que lo conforman. Existe una estrecha relación e influjos recíprocos entre el trabajo y la actividad intelectual, la ampliación y profundización de la experiencia en las prácticas agranda y profundiza el pensamiento, enriquece y desarrolla la persona misma (Honoré, 1980), porque cuando el hombre trabaja sobre la realidad hace trabajo sobre sí mismo.

Por su forma y contenido, el mundo del trabajo, expresión sustantiva de la actividad humana contiene en su seno una gran vitalidad y valía, sobre él se estructura el desarrollo personal y se organiza la relación social. El trabajo es experiencia, es práctica y cognición, el hombre, lo escribió Honoré (1980) “es un ser biológico psiquizado, que vive en un entorno igualmente psiquizado. La materia viva, por su actividad reproductora y reactiva, cubre el mundo físico, lo vitaliza” (p. 127).

El trabajo humano implica un conjunto de acciones con orientación, con finalidades por eso los movimientos implícitos en la actividad tienen su contraparte en el cerebro.

La práctica no se aborda simplemente la mecánica- los aspectos prácticos- de conseguir hacer algo, individualmente o en grupo; no es una perspectiva mecánica. No incluye solo cuerpos [...] y no incluye sólo cerebros, sino lo que otorga significado a los movimientos de los cuerpos y al funcionamiento de los cerebros (Wenger, 2001, p. 75).

El proceso de trabajo es puesta en escena de diversas capacidades: la fuerza física, los sentidos, la atención, la concentración. El raciocinio de los hombres, el pensamiento y la voluntad se condensan en la actividad objetiva.

Hay un estrecho vínculo entre las actividades que los humanos realizamos para estructurar nuestra relación con el mundo material y el desarrollo del pensamiento. Sennett (2010) ha descrito la relación entre la mano y la cabeza. Citando a Kant, afirma que “la mano es la ventana de la mente, son las partes de las extremidades humanas que realizan los movimientos más variados y controlables a voluntad” (p. 185). Análogamente el proceso de trabajo es puerta de acceso al saber de los maestros, la experiencia desplegada en el campo de actividad atañe a la formación.

Antes de Sennett, Leontiev (1994) había escudriñado la interconexión entre la experiencia y los procesos psíquicos de los individuos. Para el psicólogo soviético la mente se desarrolla en la actividad social, es esa experiencia la que hizo posible la aparición de procesos psicológicos superiores exclusivos de los hombres.

La participación en los procesos de trabajo ha sido un factor fundamental en los trayectos evolutivos experimentados por el género humano, la puesta en acto de las energías físicas y las capacidades intelectuales obedece siempre a un propósito, alguna cosa se busca modificar, se pretende resolver una situación problemática o satisfacer necesidades, estas peculiaridades son la razón de ser de la aplicación del intelecto.

Al trabajar se trae a la imaginación el producto como se desea, se calculan los movimientos, se piensa en los artefactos, se elige los que mejor sirven, se toman previsiones, esa es la actividad que desde la perspectiva de Dewey (2010) contribuye mejor a la humanización, la adopción mecánica de destrezas suele incluso atrofiar algunos órganos.

La actividad intencional es esfuerzo que produce cognición. Los seres humanos cuando desplegamos nuestras capacidades con la mirada puesta en ciertos objetivos nos obligamos a actuar pensando. La conflictividad y la variabilidad del contexto obligan a un proceso constante de cambio de estructuras y esquemas que posibilitan acomodaciones y reequilibraciones, así se explica la transformación de la mente y su acomodación a las exigencias de la realidad.

Un profesor puede adquirir forma en el contacto con su entorno si lo hace pensando. Las prácticas de los maestros, sus acciones en el trabajo comportan conocimiento cuando se manifiestan como actos inteligentes. El saber hacer las cosas implica producción, construcción y desarrollo de habilidades, destrezas y competencias de gran poder, contiene acciones racionales porque como lo ha dicho Schön (1992):

Inteligente no puede definirse como en términos de “intelectual”, ni saber cómo en términos de saber qué. Pensar en lo que hago no implica “pensar qué hacer y a la vez hacerlo. Cuando yo hago algo de manera inteligente [...] estoy realizando una cosa y no dos (p. 33).

El conocimiento está integrado en la acción, son artificiosos e innecesarios los misterios que pretenden establecer una distinción o una separación, pero ni la acción ni la mente son estáticas. La relación pensamiento-acción es bidireccional. El aumento de las destrezas para resolver dilemas prácticos da cuenta de un determinado nivel de adelanto de la capacidad de pensar y a la inversa, nuevos perfeccionamientos del pensamiento modifican las características de las acciones, existen conexiones múltiples entre desarrollo cognitivo y habilidad para la solución de problemas, además ambas suceden dentro de contextos socioculturales que sirven de soporte al crecimiento (Rogoff, 1990).

Según Dewey, “El pensamiento surge de una situación directamente vivida, las personas no piensan en general; las ideas no surgen de la nada [...] la naturaleza de la situación tal como se la vive en realidad formula interrogantes y desencadena la reflexión” (2010, p. 110), la reflexión de los maestros se ancla en sus situaciones de trabajo, surge de la inserción en los contextos reales y su trabajo es una práctica social, se integra con actividades compartidas e históricamente configuradas.

La práctica humana no se concreta entre un individuo y su realidad. El hombre establece su relación con el mundo echando mano, además de sus propias facultades psíquicas y somáticas, de un conjunto de dispositivos y tecnologías (el lenguaje, los artefactos, las creencias, los hábitos) que forman parte del repositorio de saberes culturales sedimentados en el grupo en que se desenvuelve. La práctica dice Wenger:

Es una historia compartida de aprendizaje que exige una especie de puesta al día para poder incorporarse en ella. No es un objeto que se pase de una generación a la siguiente. La práctica es un proceso continuo, social e interactivo” (2001, p. 132).

El proceso de trabajo condensa un cúmulo de condicionamientos históricos, aprender en él, formarse dentro de él significa construirse con otros. Actividad docente, saber e interacción son procesos inseparables. No hay conocimiento sin práctica ha escrito Chevallard (2013), el francés hace extensiva su afirmación al conocimiento tácito, al profesional, al de sentido común; todos están vinculados con formas de hacer colectivas, compartidas e históricas. Es tan falaz el conocimiento académico sin cuerpo como la práctica sin conocimiento, siempre se realiza una actividad intencional cuando se posee algún saber sobre las maneras de realizarla y en esa concreción se generan nuevas modalidades de la acción e irrumpen cambios en los ejecutores.

El establecimiento de la relación entre trabajo, experiencia y pensamiento, es una tradición intelectual de larga data. En la Grecia Clásica, Aristóteles reconocía el valor cognitivo de la práctica y afirmaba: “somos testigos de que los

que sólo tienen experiencia de las cosas, obtienen con más facilidad lo que pretenden, que los que faltos de ella se apoyan tan solo en la teoría” (Citado en Domingo, 2013, p.120). La actividad humana es intelectual, hacer las cosas refleja la existencia de saber y todo saber implica capacidad de juicio, percepción, memoria y otros atributos del pensamiento.

En la práctica, los individuos siempre que resolvemos dilemas por pequeños que sean, hacemos algo original, formas nuevas de explicar, entender y asumir la tarea. El conocimiento está integrado a la acción, forma parte de la naturaleza del hombre y su necesidad de formarse.

Ha escrito Schön (1992) que en la topografía de la práctica pueden percibirse dos miradas: una que concibe la actividad como un espacio en el que los problemas se resuelven aplicando el saber establecido y otra, plagada de dilemas y situaciones complejas que son irresolubles con la simple aplicación de los cánones establecidos.

En la práctica docente los profesores comúnmente se ven obligados a pensar; “los casos rara vez están en el recetario” y por ese motivo su capacidad de raciocinio se ve obligada a entrar en escena. La necesaria resolución de problemas prácticos orilla a “recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha” (Schön, 1992, p. 19). En esta habilidad espontánea para hacer frente a dilemas cotidianos de práctica se expresan capacidades complejas de la inteligencia, juicios y decisiones; los movimientos corporales aparentemente rutinizados contienen fuertes dosis de conciencia, de reflexión.

Es así que en toda suerte de acciones que los humanos emprendemos para la resolución de dificultades o para la satisfacción de necesidades cohabita una actividad reflexiva. Reflexión de acuerdo con Abagnano (1986) “es el acto con el cual el hombre toma en consideración sus mismas operaciones” (p. 996). La reflexión connota conocimiento de sí, conciencia, abstracción; en la filosofía contemporánea se considera sinónimo de conocimiento, conciencia, introspección y sentido interior.

Los seres humanos, afirma Perrenoud (2007) pensamos igual que respiramos. Pero reconocida la presencia de la reflexión en las operaciones prácticas de los individuos conviene detenerse a desentrañar los mecanismos mediante los que el pensamiento se imbrica en la acción. Schön ha realizado interesantes aportes al debate y ha establecido como condición primera para la reflexión que los sujetos “hagan las cosas”, imbricarse en la realidad, sólo puede reflexionarse “haciendo”.

Cuando lo individuos desarrollamos alguna actividad ponemos a funcionar lo que ya sabemos. Las acciones aparentemente mecanizadas²⁴ contienen fuertes dosis de y consciencia, como dejó dicho Dewey (2010), no obstante que al desarrollar una práctica nos ajustemos a lo ya conocido. Empezar acciones siempre de forma idéntica, vuelve problemáticos a la práctica y al pensamiento integrado en ella, pensamos sin ser conscientes de que lo estamos haciendo, de acuerdo a nuestros *hábitus* que según Bourdieu (1991)“son disposiciones duraderas que integran las experiencias de los individuos y que funcionan como fundamento de la percepción, apreciación y actuación en el mundo”, los *hábitus* hacen posible la realización de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo.

Sin embargo, los desajustes de la realidad vuelven conflictivos los cursos de acción, las rutinas a las que estamos habituados suelen resultar inútiles para alcanzar fines trazados, eso obliga a la modificación del pensamiento y los actos más allá de lo habitual, a reflexionar las cosas de manera distinta, Schön (1992) ha establecido una distinción clara entre niveles de reflexión, entre la reflexión

²⁴ Jorge Valdano (Diario La Jornada, 15 de feb, 2014), ilustra con una memorable anécdota futbolística el carácter consciente de las decisiones que deben tomarse a veces de forma vertiginosa. El exfutbolista argentino narra que cuando Diego Maradona anotó un gol inolvidable contra Inglaterra, en el que desde la media cancha esquivó a seis jugadores para vencer finalmente al guardameta Peter Shilton, ya estando frente a él, se acordó de su hermano, quien le había aconsejado que cuando enfrentara al portero lo driblara. Así lo hizo y Diego consiguió el gol de la historia. Conjetura Valdano: “*Así funciona de asombroso el cerebro de un genio en acción, es un recuerdo veloz en donde el pensamiento, la decisión y la ejecución operan en un mismo acto. Por eso son genios, ¿no?*” Y para destacar la capacidad de improvisación del “*pelusa*”, recuerda sus palabras en el vestidor: “*Buscaba el momento de darte la pelota a vos en el segundo palo y siempre se me cruzaba un inglés que me hacía cambiar de idea*”, asombrado Jorge Valdano de “*la cantidad de ideas frustradas que puede tener un genio durante los 10 segundos que dura la jugada y cómo va resolviendo los problemas hasta que se encuentra ante el portero*”, agradece a la fortuna que Maradona no le haya pasado el balón La improvisación vertiginosa, la decisión inmediata y el ingenio, son rasgos comunes a muchas buenas prácticas. Son el producto de saber tácito incorporado, creatividad, inteligencia y pensamiento.

integrada en la acción y otro tipo de reflexión posterior a la que denomina “reflexión sobre la acción”, un acto reflexivo consciente e intencional que se detona por los conflictos del entorno y que deriva en el enriquecimiento de las producciones simbólicas y la actividad social.

La reflexión sobre la acción implica separarse de la acción misma para observarla con detenimiento. Esta toma de distancia conlleva al análisis retrospectivo, es una reconstrucción de los acontecimientos volviendo a ponerlos en escena, es una reflexión intencional y consciente.

Este proceso mental es cualitativamente distinto al que activamos dentro de una acción, reflexionar sobre la acción “es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho” (Perrenoud, 2007, p. 30). Este nivel de reflexión implica evidentemente la activación de procesos mentales diferentes a los de la reflexión corriente porque induce a los individuos a insertarse de forma consciente en su realidad.

La reflexión sobre la experiencia conlleva a asumir la práctica docente como actividad propia, es una acción intelectual deliberada e intencional para pensar sobre la propia realidad social y cultural, sobre sus contradicciones, problemas y las maneras de enfrentarlos, es aprendizaje; es autocomprensión; la actividad reflexiva es un esfuerzo:

De creación, de innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones, suscita nuevas estructuraciones, a partir de los elementos ya conocidos, asociados en nuevas relaciones [...] es necesariamente transformadora, es provocadora por lo que engendra, que constituye una fuente de desorden, de ruido para todo lo que ya está informado y organizado (Honoré, 1980, p. 133).

El pensamiento reflexivo es una manera de pensar vinculada a disposiciones y actitudes de los individuos. La apertura, el entusiasmo, la responsabilidad, la curiosidad, el espíritu de búsqueda, la capacidad de asombro,

el impulso por la pregunta son esenciales en el desarrollo de capacidades reflexivas.

La actividad reflexiva trasciende automatismos y toma distancia de la implementación de acciones pensadas por otros. El pensamiento reflexivo es praxeológico en el sentido aristotélico de la praxis, es propio del hombre libre, responsable y apto para acciones prudentes.

Pensar reflexivamente es, en palabras de Dewey, la mejor manera de pensar porque es “es el examen persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sostienen y las conclusiones a las que tiende” (2010, p. 24). Reflexionar es poner en cuestionamiento las rutinas, flexibilizar las formas de ver la realidad y asumir la falibilidad de nuestros actos.

La reflexión precisa volver a andar el camino andado, revisar los pasos, analizar los tropiezos, establecer relaciones entre acontecimientos distintos, pensar en los avances y buscar rutas de acción alternativas. Korthagen (2010, p. 92), dice que la reflexión “fuerza más o menos a las personas a traspasar los límites actuales de su zona de bienestar: la zona con la que se está familiarizado y en la que se siente a salvo”, pone al sujeto en crisis, en riesgo y obliga a buscar soluciones distintas a las ya integradas en la experiencia.

Un proceso reflexivo connota compromiso ante la realización de la práctica docente con la búsqueda de maneras nuevas de realizarla para hacerla bien. Reflexiona una práctica quien se identifica con ella, quien participa de ella abriendo el curso al desarrollo de la ejecución y sobre todo, a los niveles de comprensión y conocimiento de los secretos de la empresa en la que se participa.

Formarse en el proceso de trabajo implica que los maestros participen en acciones que les comprometen pensando su sentido, buscando horizontes, moviéndose en aras de una meta. Realizar reflexivamente esas tareas implica analizar resultados, modificar cursos de acción y sobre todo dialogar con otros acerca de lo que concierne al proceso de trabajo, sus contradicciones, su rumbo, sus falencias, formas de realización, las relaciones que genera, sus productos.

Formación es construcción del sujeto como totalidad. La formación de los profesores incluye los saberes, los afectos, las destrezas, los conocimientos y las actitudes. Es el impulso de la mente, del cuerpo y los sentimientos, sobre todo los que se relacionan con la ética del aprecio al trabajo y las responsabilidades en la construcción del bien común.

Hacerse maestro al margen de la comprensión de los contextos socioculturales, desconociendo los entornos, su historia, sus problemas, sus necesidades, aspiraciones y posibilidades resulta poco posible. Formarse para educar requiere situarse en el mundo de la vida para entenderlo e intentar transformarlo, por ello es necesario el trabajo creativo. Ahí radican el desarrollo cognitivo y el perfeccionamiento continuo de las formas de realización del oficio. Ahí está la posibilidad constructiva de la persona toda, mediada siempre por procesos intencionales de reflexión y abiertos a los sentidos de los otros.

Cerramos este capítulo reconociendo con Honoré que sobre la formación “sabemos apenas balbucear”. La revisión del esfuerzo de pensadores, filósofos, pedagogos y practicantes no nos permite dilucidar las incertidumbres asociadas a la formación humana, muchas cosas están en duda, el propio término sigue pareciéndonos resbaladizo.

Sin embargo no permanecemos en la obscuridad absoluta, la revisión aquí presentada permite aventurar algunas ideas útiles para caracterizar procesos formativos. La tradición humanista posibilita al menos distinguir prácticas que diciéndose formativas no lo son porque:

Hay que diferenciar la actividad formativa de los aprendizajes que permiten la adquisición de técnicas cada vez más sofisticadas. Hay que diferenciarla de la actualización de los conocimientos. Hay que diferenciarla de las actividades de adaptación al marco de vida y trabajo. Hay que diferenciarla de todos los entrenamiento (Honoré, 1980, p. 138).

Marcamos una diferencia entre capacitación, actualización, reciclaje, desarrollo profesional y formación. Son distintas las orientaciones de la persona que se forma a sí misma y los múltiples mecanismos pueden establecer fijando la

mirada en retazos de la personalidad del individuo, formación es, por principio de cuentas desarrollo global del sujeto.

Establecemos que los procesos reflexivos que inciden en la construcción de los sujetos son aquellos que centran la mirada en el proceso de trabajo, en el campo de actividad de los profesores. El maestro piensa lo que le pasa en el proceso educativo viéndolo como totalidad, razona sobre las herramientas de trabajo, los instrumentos, las leyes, los contextos, los espacios, los materiales, las instituciones, sobre sus compañeros y sobre él mismo.

En la intelectualización de la experiencia se define su resignificación, los sistemas de actividad se modifican bajo el influjo del trabajo de los individuos que se desenvuelven en ellos, esa actividad y sus pensamientos se expresan en el proceso de transformación de los sujetos.

El trabajo de formación de maestros se orienta al cambio. La formación es aprendizaje, desarrollo, crecimiento, compromiso con el cuidado de sí mismo, un conjunto de actividades que contienen al mismo tiempo placer y angustia. La formación no se disfruta si pierde su sentido ético y no está mediada por la libertad, la formación es comunicación auténtica, un proceso formativo con relaciones comunicativas acartonadas obstaculiza la interacción y la circulación de la cultura, la formación es diálogo.

El mundo de la vida es el sustrato en el que el ser humano crece. Entendiéndolo, modificándolo, viviendo sus contradicciones es que la persona se forma y se transforma. Para comprender al mundo los sujetos de la formación deben narrarlo, compartirlo porque como contestaron un grupo de niños tojolobales a su maestro que los cuestionaba cuando se copiaban sus trabajos: “veinticinco cabezas piensan más que una sola” (Vargas, 2012, p.), los seres humanos aprendemos y nos formamos frente, junto y con los otros.

CAPÍTULO IV. CONSTRUCCIÓN DEL MÉTODO

“[...] la historia de la ciencia será tan compleja, tan caótica, tan llena de error y tan divertida como las ideas que contenga, y estas ideas serán a su vez tan complejas, tan caóticas, tan llenas de error y tan divertidas como las mentes de quienes las inventaron.”
-P. Feyerabend-

Existen distintas maneras de estudiar la realidad educativa, quienes nos acercamos a ella tenemos a nuestro alcance tratados, manuales, guías, variados instrumentos de los que se puede echar mano para no errar, para eso hay “métodos”. El trayecto que sigue este trabajo ha tomado en cuenta aportes diversos del saber disponible pero no se ciñe con fidelidad a rutas ya transitadas, el seguidismo de los “métodos” nos parece inútil, aburrido y simple.

Así que se tomó la decisión de asumir la búsqueda como una aventura del pensar, enfrentando riesgos, atendiendo a ocurrencias, superando accidentes y sobre todo disfrutando a plenitud de algo que se piensa irrenunciable: el ejercicio de la libertad de raciocinio.

Es innegable la existencia de influjos teóricos, metodológicos e intelectuales, pero el equipaje, los saberes del navegante y los objetos de búsqueda tienen sus peculiaridades. El camino y las formas de andarlo se han hecho al andar, pueden parecer raras pero es nuestro sendero y la manera de seguirlo.

Siendo la realidad una construcción que emerge del intercambio entre subjetividades, su conocimiento se gesta también en los espacios o momentos de la interacción. De la formación reflexiva de los maestros podemos tener noticia organizando lo que piensan de ella quienes intentan vivenciarla, por eso en esta investigación se va al encuentro de la experiencia de doce profesores que conforman un caso, el capítulo describe los elementos que convierten al grupo de maestros en foco de interés, también aquí se habla de los procedimientos que permiten hacer inteligible la experiencia de ellos.

Comprender la formación docente desde la reflexión de lo que hacen en su campo de actividad implica la conceptualización de lo que dicen que les pasa. En este capítulo se describe la manera en que se recuperan, sistematizan y entienden, el pensamiento y la palabra de otros, un trabajo que implica técnicas, instrumentos, herramientas y procedimientos para hacer inteligible, comprensivos acontecimientos que a simple vista son confusos. De eso se habla en este capítulo.

4.1. Interactuar para significar la vida desde el intercambio de horizontes

Conocer retazos de la vida social atisbándolos desde la acción, el pensamiento y sentimientos de nuestros contemporáneos es inserción dentro de su mundo de la vida. Los semejantes existen, piensan, miran la realidad desde sus referentes y la comprensión les obliga al compartimiento de existencias, a intercambiar visiones de vida, a dialogar, a construir puentes de comunicación.

Para entender el funcionamiento de los procesos sociales hay que acercarse a las personas, a sus palabras, a sus acciones. Así nos proponemos conocer la formación reflexiva de los maestros, asomándonos a los espacios en que ésta se integra en lo que les es cotidiano.

En el entramado de la vida común y rutinaria habitan y se fraguan los elementos que dan sentido a nuestras socialidades. Entender al hombre, a sus instituciones, a la diversidad de sus creaciones es una posibilidad que se concreta a través del entendimiento de lo aparentemente simple, de lo inmediato, por eso, siguiendo a Rockwell (2009):

Optamos por abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos en los que es posible observar y acercarse personalmente a las vicisitudes de la vida cotidiana y los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar. La experiencia de campo

nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo y a modificar en el camino los parámetros del discurso oficial (p. 186).

En el desarrollo de esta investigación consideramos fundamental, saber lo que piensan los profesores, lo que sienten, las maneras como interpretan y forman significados sobre la formación reflexiva. Si el mundo macrosocial se estructura desde las interacciones entre los individuos, su comprensión pasa por la construcción de esquemas interpretativos de las acciones, de los impulsos, gustos, placeres y disgustos de los individuos.

El enfoque al que nos adscribamos toma en cuenta a los que comparten el mundo con nosotros, en este caso a quienes viven la formación reflexiva, porque ellos tienen sus propias maneras de entenderla y comunicarla, eso está en el centro de nuestro interés y significa:

Un viaje hacia otros modos de vivir y comprender la realidad. Incluso cuando trabajamos en nuestro propio medio cultural, es decir, cuando no nos desplazamos a lugares lejanos [...] buscamos siempre extrañarnos ante lo diverso. Para hacerlo posible, leemos acerca de los otros, o comenzamos a trabajar en situaciones que nos induzcan a extrañarnos (Díaz y Velasco, 1997, p.156).

En este trabajo dependemos de nuestros informantes porque nos interesa lo que dicen, hacen y piensan; observamos sus pautas culturales, seguimos sus pasos participando en muchos de sus procesos, compartiendo anhelos, utopías e inquietudes. Vivimos con ellos y nos familiarizamos con sus modos de hablar, de vivir, de sentir, así creemos que se puede entender y superar la conciencia inmedatista.

Procedemos como propone Rockwell (2009). Nos insertamos en una comunidad relativamente pequeña durante un período de tiempo relativamente prolongado y establecemos relaciones de confianza para tener acceso a los acontecimientos de su vida. Somos conscientes de que nuestra implicación deja de lado todo intento de asepsia, el mundo de la vida no es abstracción, es el

espacio en el que discurre también nuestra existencia, existimos pensando, sintiendo, actuando y deseando, por ello:

No es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí; el estar ahí, en ese momento, con lo que nos genera - interpretaciones, sensaciones, angustias- el hecho de estar ahí. Es decir, es necesario tomar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas a la realidad vivida cotidianamente (Rockwell, 2009, p. 49).

Como observadores sostenemos que la cultura debe ser vista a través de quienes la viven, las vivencias son perceptibles a través de acciones, pensamientos y sentimientos que se manifiestan como totalidad dentro de contextos plagados de contradicciones, en constante devenir. Mirada atenta, percepción del contexto como totalidad en movimiento, apertura a diversidad de sentidos, intercambio y comunicación, son elementos imprescindibles para entender la complejidad de las acciones formativas y los significados que éstas tienen para los maestros que participan de ellas.

Comprender los procesos de desarrollo reflexivo a nivel micro obliga a observar interacciones y hacerlo:

[...] tan de cerca como sea posible, y en profundidad, en todas sus manifestaciones y situaciones en las que se da la forma sometida a estudio. Dado que la interacción social la conforman las personas que intervienen en ella, deberíamos intentar contemplarla desde el punto de vista de éstas, y apreciar cómo interpretan ellas las indicaciones que otros hacen, el significado que les atribuyen a éstas y como construyen sus propias acciones (Woods, 1998, p. 57).

Construimos una visión historizada del fenómeno, es un punto de vista diferente a las connotaciones sistémicas, generalmente construidas más allá de las contradicciones y consecuencias de los procesos de formación reflexiva. El mundo social y cultural no es un mundo acabado, es un ámbito en constante re-configuración, es un producto de acciones de seres humanos que frente a

determinadas situaciones activan sus *hábitus* y disposiciones para emprender realizaciones difícilmente predecibles y casi infinitamente heterogéneas.

Dicho lo anterior, la formación o el desarrollo del saber de los profesores sobre su formación reflexiva es asumido como campo de incógnitas, es una actividad a la que deben formularse interrogantes, por lo menos dejar espacio para la duda a las respuestas y convicciones instituidas y abrir paso a las interpretaciones de quienes viven la experiencia de formarse, vamos al encuentro de esas cosas “extrañas” que los profesores hacen para desarrollarse reflexionando en y sobre su campo de actividad.

Este proyecto busca la comprensión de sentidos interpretando lo que para un grupo de doce profesores zacatecanos significa formarse reflexivamente dentro de un programa de posgrado, para encontrar eso hemos partido de las siguientes premisas:

a) Acercamiento al mundo empírico. Conocer lo que los otros piensan y sienten requiere acercarse a los acontecimientos de la vida cotidiana con la mente abierta, miramos con atención las interacciones que sostienen los profesores en el trayecto formativo, para comprender atisbamos “ la vida cotidiana de los individuos mientras interactúan, mientras desarrollan nuevas comprensiones y significados, se embarcan en acciones conjuntas y reaccionan unos ante otros a la hora de adaptarse a situaciones, y cuando se enfrentan a problemas circunstanciales y los resuelven” ((Woods, 1998, p. 54).

Hemos trabajado en el terreno durante dos años y medio, fijando la atención en conocer percepciones, valores, creencias, mitos, rutinas y creencias de los estudiantes de la MEB; buscando la oportunidad de “ comprender los puntos de vista de las personas y sus experiencias, [de] vivir con ellos; verlos actuar en diversas situaciones y con distintos estados de ánimo; apreciar las inconsistencias, ambigüedades, contradicciones de sus comportamientos; explorar la naturaleza de sus intereses” (Woods, 1998, p. 56). Esta cercanía ha hecho posible una abundante recuperación de datos, de amplias descripciones susceptibles de posteriores interpretaciones.

b) El estudio parte de una posición fenomenológica, naturalista, asume de inicio el análisis del mundo empírico desde una perspectiva totalizadora; como lo establecen Díaz y Velasco, desde la noción de totalidad se reciben nombres genéricos, globalizadores:

El contexto, la historia, la sociedad, la cultura [...] su comprensión exige la contextualización, es decir, dimensionarlo respecto al conjunto de factores o elementos que inciden o intervienen en él y que finalmente se revelan en extensión casi indefinida, como un conjunto estructurado, como un todo (1997, p. 33).

Las políticas, creencias, contextos, artefactos, dispositivos y procesos de formación son susceptibles de análisis y por ellos se entiende de entrada, la necesidad de usar una amplia gama e técnicas de acercamiento a los significados del mundo de la vida de los sujetos.

c) Se desecha toda expectativa verificacionista. No se busca la demostración de hipótesis, se intenta en cambio, hacer inteligibles, comprensibles los sentidos que en la práctica cotidiana un grupo de sujetos otorgan a una parte de su mundo microsical: la formación reflexiva.

4.2. Estudiar un caso

Este trabajo es un estudio de casos. El método de estudios de caso ha sido utilizado para la investigación en diferentes disciplinas como la sociología, la ciencia política, la administración, la economía y la educación. Su objeto es entender las conductas sociales observando con profundidad individuos, agrupaciones o instituciones sin separarlos de su contexto, utilizando diferentes y flexibles fuentes de información. En educación, la práctica investigativa con estudios de caso ha aportado conocimiento profundo sobre ciertas prácticas escolares.

Un caso puede ser un individuo, una institución, un programa, un alumno o un grupo, una especificidad, algo singular, un contexto en el que el investigador se

encuentra con sujetos que se relacionan y cuyas relaciones van a ser estudiadas; estudiar casos significa encontrarse e intentar comprender pequeños mundos de la vida.

Investigar en educación con la metodología de estudios de caso tiene que ver con el establecimiento de relaciones con un grupo de sujetos en su contexto para ver las definiciones que hacen de su realidad con sus propias palabras, saber escucharlos para entender o negociar significados. El estudio de casos es un procedimiento valioso para comprender fenómenos sin separarlos de los entornos en los que tienen lugar y de todos los factores que tienen incidencia en el mismo.

Escribe Stake (1999) que en la metodología de los estudios de caso que en la educación por lo general, los casos que son de interés se refieren a personas y programas; un niño, un grupo, un colectivo de profesores, un proyecto curricular constituyen un caso que puede estudiarse y en cualquier estudio de caso nos concentramos en ese uno “con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos” (p. 15).

Un estudio de caso es el examen intensivo de un fenómeno social en el que se busca comprender el significado de las experiencias de los sujetos implicados en él. El caso estudiado no nos viene dado en automático, no es un caso intrínseco de acuerdo a la categorización de Stake (1999), además porque la comprensión del caso en estudio no nos interesa porque sea nuestro deseo explicar lo concerniente al caso como fenómeno particular, nos interesa porque su estudio es útil para comprender las implicaciones generales de la formación en su vertiente reflexiva.

El caso que se estudia es el de un grupo integrado por doce profesores insertos en la Maestría en Educación Básica de la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional. Se estudia en ese programa educativo para describir situaciones de vida reales en las que se detectan y estudian aspectos problemáticos vinculados con actividades formativas recurriendo a múltiples fuentes de información.

El caso no estaba ahí para seleccionarlo entre muchos otros, el caso en muchos sentidos es una construcción que va tomando definiciones a partir de las características *sui generis* con las que se trabaja la maestría con ese grupo específico y que han sido descritas en el capítulo anterior. Sus particularidades y su definición como proceso global lo hacen relevante porque incluye multiplicidad de factores que inducen a variadas preguntas sobre la manera en que un profesor reflexivo va adquiriendo forma.

Las posibilidades de acceder a información sobre el caso, el tiempo de trabajo disponible para trabajar en campo, la disposición de los sujetos involucrados de participar del estudio son también elementos en la definición de este caso que como se ha dicho, no pretende generalizar sino recuperar elementos que nos permitan comprender lo que se asocia a la formación reflexiva de maestros.

Nuestra manera de proceder contempla diversas fases de un trayecto de búsqueda considerablemente largo, éste transita del análisis de un campo, a la práctica vivencial y de ahí a la reconstrucción de lo que se considera por formación reflexiva. En este estudio de casos han tenido relevancia la construcción del caso mismo, la elaboración de objetivos, la formulación de preguntas, los supuestos, las unidades de análisis y los criterios para la interpretación de los resultados.

El trayecto pasa por cuatro momentos: el primero de ellos consiste en la problematización y el diseño de una ruta general de trabajo, el segundo se orienta al levantamiento de evidencias de campo, el tercero al análisis y sistematización de la información y el último interpreta, busca interrelaciones y textualiza conclusiones generales del estudio.

Pérez (1996) basándose en la idea de Martínez(1990), establece fases en la organización de un estudio de caso: las fases preactiva, interactiva y posactiva. En la primera de ellas “se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos, la información de que se dispone, los

criterios de selección del caso, los recursos y las técnicas que se han de necesitar” (p. 97).

La fase activa corresponde al trabajo en campo y la última “se refiere a la elaboración del informe etnográfico y final, en el que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado”(Pérez, p. 97). Teniendo a la vista ese referente hemos hecho un planteamiento relativamente distinto, trabajamos en cuatro fases que sin ser secuencias totalmente lineales permiten un sentido organizacional de las tareas.

4.3. La fase de problematización y diseño

Aquí se realizan las pesquisas iniciales, se problematiza, se construyen supuestos, preguntas y objetivos. Se realiza una revisión documental, bibliográfica y contextual sobre la formación del profesorado. La formación, la reflexión, la práctica y la experiencia docente son interpeladas y se pone énfasis en las posibilidades reflexivas de los maestros, se polemiza el potencial que posee pensar el oficio en la perspectiva de hacerse maestro.

Se discuten los saberes del profesor, acerca de lo que se supone debe saber y lo que necesita saber, se buscan distinciones entre la formación y lo que no es. Se debaten las prescripciones institucionales, dispositivos de formación y se problematizan las posibilidades de aprender en el ejercicio de la actividad docente reflexionándola, nuestras inquietudes remiten a la formación del profesorado como proceso intencional, contextualizado, situado y reflexivo.

En esta fase se definen unidades, niveles y sujetos de análisis, se identifica el caso a partir de su peculiaridad, que consiste un dispositivo de formación reflexiva que profana²⁵ un curriculum formalizado para adaptarse a las necesidades de los sujetos y alentándolos a que pregunten sobre su propio proceso de trabajo, su práctica docente.

²⁵ La profanación de los dispositivos se explica en el Capítulo II de este documento.

Todo esto se hace al tiempo que se participa en el campo de las prácticas formativas, porque tenemos la convicción de que “la formación está en acto, queda pensarla. La formación está por conocer. Es haciendo de ella un objeto del pensamiento científico como podemos encontrar sus fundamentos y de esa forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir” (Honoré, 1980, p.9). La formación remite principalmente a prácticas, así que estudiar, entender o teorizar la formación obliga a quien lo intente, a atisbar lo que acontece bajo el cobijo de las actividades formativas.

Sostenemos aquí una convicción doble: la formación implica un conjunto de prácticas sociales y participar de ellas constituye la mejor oportunidad para acceder a la información sobre la que se puede basar todo proceso de producción de conocimiento, es por esto que centramos la mirada en un ámbito de actividad: un grupo de estudiantes, un programa y una institución.

Sobre el campo de actividad ya sabemos porque es ahí donde interactuamos. Obvio es que el saber es limitado e insuficiente pero nos permite preguntar, hablar, porque cuando se habla de prácticas “los que nunca las han realizado no entienden de qué se trata, y los que las han llevado a cabo no necesitan que nadie se las cuente” (Díaz y Velasco, 1997, p. 130), así las cosas, para entender la formación reflexiva participamos en los terrenos en los cuales se trabaja para concretarla. Para entender las posibilidades reflexivas de los profesores nos esforzamos en buscarlas, configurarlas, construirlas y sobre todo pensarlas después de interpelarlas.

Desde nuestra postura suponemos que un espacio de interacción en el que la formación encuentra condiciones *ad hoc* incita a los participantes a tomar decisiones racionales, informadas y reflexionadas sobre dilemas de la práctica, promueve la capacidad para indagar e investigar en torno a ellos. Una interacción formativa es aquella en la que se asume que el aprendizaje es un proceso social, una instancia en la que el diálogo entre colegas es tan importante como la interpelación de la realidad, estos son los elementos centrales de nuestro proceder

En el campo de juego e indagación es clave la apertura del pensamiento. Siempre se deja sitio a la duda, el preguntar se convierte en costumbre y así se trabaja para construir rutas para nuestra búsqueda. Se aspira a que los profesores activen su capacidad de asombro, pues la habilidad de detectar en su oficio situaciones contradictorias y significativas sobre las que pueden poner en marcha mecanismos de indagación y procedimientos que les permitan resolverlas de la forma que juzguen más adecuada, los construye.

Lo anterior no es sencillo y no es un asunto de importancia menor en un entorno el que:

Las barreras puestas a la libre indagación son muchas y tan sólidas que habrá que felicitar a la humanidad por el hecho de que cada acto de investigación pueda transformarse por sí mismo, en una búsqueda deliciosa y absorbente, capaz de poner de su lado los instintos lúdicos del hombre (Dewey, 1993, p. 143).

Un espacio formativo concebido como ámbito de interacción, se plantea el reto de romper barreras para abrir cauces al crecimiento mutuo y colaborativo. La Maestría en Educación Básica en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional, pensada como mecanismo de aliento a la búsqueda, como espacio de interacción, como núcleo de circulación, construcción y reconstrucción de saberes sobre lo educativo se ha planteado ese reto. La MEB es, en nuestra versión, fundamentalmente un espacio de interacción, de análisis y búsqueda de incógnitas individuales y colectivas, escenario de encuentro de respuestas colectivas e individuales a los dilemas del proceso de trabajo.

La interacción para nosotros precisa comprenderse y ello supone tomar varias decisiones: el universo microsocioal en el que se va a trabajar, los instrumentos que se consideran adecuados para hacerse con información, su diseño y uso. ¿Qué sentidos otorgan los estudiantes de la MEB a su proceso de formación reflexiva? Nos hemos preguntado y estando la formación de los individuos relacionada con el devenir permanente, vamos a la pesquisa de las transformaciones vistas, sentidas y vividas por los sujetos de investigación.

La formación es despliegue de la libertad. La vida autónoma y responsable de los profesores en su trayecto de construcción es un núcleo de indagación con significado profundo, eso es fundamental en la apuesta formativa ¿Cómo la viven? ¿Cómo reflexionan? ¿Cómo recuperan sus experiencias? ¿Qué saben? ¿Cómo lo expresan? ¿A partir de qué reflexionan? ¿Qué valor le dan a la reflexión? ¿Qué aprenden? ¿Cómo aprenden? ¿Qué requieren aprender? En estas preguntas focalizamos nuestra atención porque creemos que son fundamentales en la formación.

Las interrogantes se responden trayendo a escena lo que los profesores dicen de ellos mismos, de su proceso formativo y de la propuesta de trabajo que se estudia. No decimos lo que vemos que sucede a los sujetos porque no queremos hablar por ellos, intentamos recuperar sus voces porque ya mucho se ha dicho desde fuera del proceso de trabajo acerca de las necesidades formativas y sobre los efectos de muchas propuestas de formación en el comportamiento de los maestros y ellos no son objetos inertes, son personas porque piensan, son ojos porque nos ven.

Así pensamos la primera fase de nuestra ruta, la fase problematizadora, sus movimientos y actividades se representan gráficamente en la siguiente figura:

Figura 1. Fase de problematización.



Fuente: elaboración propia.

Definido el objeto, una vez que se formularon preguntas y se determinó el itinerario de la búsqueda se hubo la posibilidad de centrar la atención en otra fase del trabajo, había que realizar otra mirada al mundo de la interacción para encontrar evidencias que hicieran posible dilucidar nuestras interrogantes.

4.4. La fase de recopilación de datos vivencial

Tras la decisión de seguir una ruta comprensiva, asumiendo que del mundo social se conoce interactuando con quienes lo comparten con nosotros, definidos el contexto de la investigación y sus sujetos, se comienzan a delinear los procedimientos para el trabajo de campo y se profundizó en la construcción de una perspectiva teórico-epistemológica²⁶, también inició la construcción de herramientas e instrumentos de recogida de datos.

Se ha afirmado líneas atrás que la perspectiva de este estudio consiste en un análisis fenomenológico de las interacciones, un estudio detallado y concienzudo de lo que piensan, dicen y hacen los grupos humanos. En el estudio, el foco son la interacciones de un grupo de estudiantes de posgrado, el interés se centra en los sentidos y significados que construyen respecto a su trayecto de formación reflexivo.

El uso de la plataforma *moodle* en el posgrado permite recurrir a procedimientos flexibles para la realización del trabajo de campo. Las interacciones que se sostienen en el programa son híbridas, una parte ocurre en el campo virtual, la otra contiene relaciones cara a cara, echamos mano de recursos para recuperar datos de forma directa, como las entrevistas, los registros y los relatos.

Se recuperan los testimonios que a lo largo del proceso de formación se han generado y que están plasmados en los recursos que en el mundo cibernético se utilizan para el trabajo como los diálogos en foros y chats, las páginas *wiki*, las

²⁶ La ruta que ha seguido este trabajo no es recta, es tortuosamente zigzagueante. Cuando hacemos alusión a fases y momentos atendemos criterios heurísticos, intentamos someter al orden un proceso que en realidad no se ha supeditado a criterios rígidamente establecidos. El estudio se ha realizado avanzando, retrocediendo, deteniéndose; nunca esperamos la conclusión de una fase para dar inicio a otra, éstas en ocasiones se traslapan, se confunden, se complementan. Ahora estamos convencidos de que la investigación educativa transita por ese "método".

elaboraciones y tareas que los estudiantes depositan en la plataforma. Ante la imposibilidad de realizar observaciones directas del trabajo docente, en el espacio virtual colocamos videograbaciones de situaciones de práctica sobre las que también se dialoga, para ello se ha creado la *Comunidad Virtual MEB*, un sitio de *youtube* en el que se ubican ricos testimonios.

Se ha advertido la necesidad de apertura, flexibilidad e inventiva para el uso de técnicas, herramientas e instrumentos para la recuperación de datos en campo y en ese juego andamos porque coincidimos en lo dicho por Díaz y Velasco:

El trabajo de campo es una situación de investigación que facilita el desarrollo de técnicas flexibles y múltiples. En ello radica su riqueza: una situación de investigación que permite obtener información por medio de un extenso abanico de procedimientos, algunos especializados respecto a determinados sectores o ámbitos de la cultura, otros sorprendentemente versátiles, capaces de registrar la información más diversa (1997, p, 41).

Una investigación en todas sus fases obliga a preguntar, a inventar, a experimentar. Sin negar la necesaria revisión de la experiencia de otros, intentamos construir la propia, asumiendo peligros y con plena conciencia de que los “errores” en el oficio son tan inevitables como preferibles frente a las fórmulas probadas.

Los “riesgos” acechan de forma más severa si se investiga desde dentro del programa, se buscan sentidos a vivencias que también son vivencias nuestras, se explora el mundo de la vida de los estudiantes, pero esa vida también la compartimos en espacios y tiempos comunes. La comunión conlleva afectos, simpatías, aprecio, también fobias. Con los profesores hay un sentimiento de apego y empatía, son ineludibles en nuestra concepción de la pedagogía, la formación por lo demás es un contrasentido por fuera del sentir, hay que hacer filigrana para tejer vínculos entre el sentir y el conocer.

Insertos en el campo de la formación y con su vertiente reflexiva como objeto queda por dilucidar los recursos adecuados para recopilar información. Si nuestro propósito es la indagación de sentidos sobre la formación reflexiva, la

palabra de los sujetos de estudio tiene una gran relevancia, así que resultó necesaria la identificación de los procedimientos para recopilarla.

Recuperamos expresiones consignadas en distintos sitios del espacio virtual, solicitamos a los sujetos de estudio la elaboración de relatos focalizados en temáticas relativas a su proceso de formación y reflexión, los entrevistamos y revisamos sus producciones. El ordenador y la cámara de videograbación fueron instrumentos de uso cotidiano en todo el trayecto.

Es un hecho incontrastable que en la vida contemporánea el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación han producido un espacio para la interacción y la construcción de identidades. El comportamiento y la conducta humana cada vez más se ven influenciados por las formas de relación mediadas por la tecnología, a grado tal que una buena parte de la existencia discurre por el ciberespacio; este acontecimiento no puede ser invisibilizado en el campo de la investigación social, como lo sostienen Orellana y Sánchez (2007):

La fuerte incursión de la comunicación y la interacción tecnológica en la sociedad ha provocado profundas y veloces transformaciones que afectan a todos los campos de la actividad humana, por lo que sería impensable que no afectaran la actividad investigadora. La incorporación de las TIC en el campo de la investigación social y específicamente en la investigación cualitativa, supone un potencial temático como metodológico para el estudio de la problemática social, de tal forma que el investigador se desplaza hacia nuevos espacios (p. 9).

Las situaciones sociales que se realizan en el ciberespacio son susceptibles de análisis, para el investigador la comunicación por internet es un ámbito de estudio de los procesos fundamentales pues contienen elementos de la vida plasmados en las interacciones de profundo interés investigativo.

En el espacio virtual, los individuos construyen significados, los negocian, articulan identidades al interior de una dinámica cibercultural desde la que acceden, comparten y producen conocimiento; el espacio cibernético es ya un sitio de encuentro para millones de personas:

Que se encuentran en la red para compartir información, hablar de intereses mutuos, expresar sus sentimientos, jugar a ciertos juegos, llevar a cabo sus negocios, en fin, todo aquello de la vida real que es posible realizarse a través de la red (Kollock y Smith, citado en Orellana y Sánchez, p. 15).

La vida de muchos individuos en la actualidad discurre en un territorio dual: el espacio real cuya característica fundamental es la relación cara a cara y el espacio virtual en el que los intercambios están mediados por herramientas tecnológicas y en los cuales el tiempo y la ubicación cartesiana son ubicuos.

Esta nueva y cada vez más intensa forma de interacción, constituye una oportunidad para la investigación cualitativa por el amplio bagaje documental y comunicativo que aportan; la generación, recopilación, procesamiento de datos encuentran nuevos umbrales y éstos son también una nueva puerta de acceso al conocimiento de las interacciones entre personas.

La investigación de los fenómenos desde una perspectiva fenomenológica, como lo ha establecido Domínguez (2007) “no (sólo) es descripción, sino comprensión. No (sólo) es relato, sino diálogo. Y no es (sólo) presencia, sino conocimiento profundo” (p. 10), el espacio virtual permite la captura de retazos conversacionales, los textos, las imágenes y los vídeos ponen en escena intereses, deseos, expectativas, saberes, creencias sentidos y significados, vamos en su búsqueda.

Describimos a continuación las técnicas y herramientas, de las que echamos mano, los motivos por los que usan y las concepciones que entran en juego al utilizarlas.

4.4.1. El foro virtual

El foro es uno de los recursos de la plataforma *moodle*. En él se establecen diálogos asincrónicos entre los participantes del trayecto formativo, el recurso tecnológico se ha diseñado para tareas educativas y tiene un enfoque

constructivista. A lo largo de más de dos años en este espacio han quedado plasmadas una gran cantidad de conversaciones entre los doce estudiantes que conforman un grupo de la Maestría en Educación Básica y el tutor en línea.

En el foro virtual se pregunta, se debate, se comparten materiales, se sugieren sitios para consulta, se intercambian estrategias de trabajo para su análisis, crítica y reconstrucción. Ahí también se orienta, se transmite información, se discuten las ideas; se comparten deseos, expectativas, miedos, en él quedan evidencias de nuestra vida académica en la Universidad Pedagógica. El anexo 4 ejemplifica, con el extracto de una de las discusiones plasmadas en la plataforma virtual la clase de testimonios que se han plasmado en ese sitio.

En los diálogos virtuales los participantes objetivamos nuestros significados de la formación, expresamos lo que pensamos, sentimos y hacemos para reflexionar la práctica docente, la manera en que usamos ideas y cosas. En el foro virtual ha quedado plasmada por escrito la enorme riqueza del pensamiento de los sujetos de investigación, ha sido por ello un recurso fundamental para la recopilación de evidencias.

4.4.2. Los videos y el blogger en el sitio de youtube

Una de las premisas del trayecto formativo de la Maestría en Educación Básica es el aprendizaje en y desde el trabajo. La experiencia en el oficio constituye un objeto fundamental de aprendizaje, su revisión, reflexión y reconstrucción desde nuestra perspectiva teórica, son los ingredientes fundamentales para desarrollar saberes y éstos no son un fenómeno individual, son ante todo, parte de un proceso colectivo.



Así que consideramos necesario recuperar las vivencias como objeto de pensamiento y como discursos para compartir. ¿Cómo hacerlo? Las distancias geográficas imposibilitan la observación directa y la plataforma moodle tiene límites para almacenar archivos de amplio “peso cibernético”, eso nos orilló a utilizar un dispositivo alterno: el sitio de *youtube*. En él podemos colocar videograbaciones y bloggear, discutir cuestiones relativas a las experiencias.

Nuestro espacio se llama “Comunidad virtual MEB”. En él se han ido colocando grabaciones en video de sesiones de trabajo en aula desarrolladas por los estudiantes. Esto ha implicado superar varias dificultades y limitaciones como la calidad del equipo de grabación, el manejo técnico, la edición de los materiales y su ubicación en el espacio virtual.

Paulatinamente nos hemos habituado y habilitado en el uso de esta tecnología. Se graban las experiencias de aula, se suben al canal y en el blog, se explican los fundamentos de las acciones didácticas, los supuestos en que se sustentan. Se discute acerca de las dificultades, de los errores, de los aciertos, de los resultados y de los posibles ajustes que deban realizarse para mejorar el trabajo. Eso implica por una parte la revisión autocrítica de los responsables de cada acción y la mirada externa de una colectividad atenta a sugerir y dispuesta a aprender de los aportes de todos.

El estudio de los videos de clase implica la revisión a detalle, de las interacciones en aula, de los dispositivos didácticos, del uso de recursos, del protagonismo de los profesores, de la actitud y actividad de los alumnos, etc.; la revisión de los blogs se realiza con un procedimiento idéntico al que se está implementando para el análisis del foro virtual.

4.4.3. Las entrevistas en profundidad

Los vestigios plasmados en dos años de interacción dentro de la plataforma moodle y la comunidad virtual son un rico bagaje para la búsqueda. Sin embargo

hay elementos de la experiencia formativa acerca de los que es necesario indagar con más amplitud.

Para avanzar en el conocimiento de la experiencia formativa de los otros, para comprender lo que les gusta, lo que no, sus deseos, sus proyectos; sus satisfacciones disgustos y alegrías, en fin, para inmiscuirnos en su mundo privado se diseñó un guión de entrevista para indagar sobre sus vivencias en la MEB. Entendemos las entrevistas en profundidad como una técnica de trabajo que se estructura mediante “reuniones orientadas a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Robles, 2011, pág. 4).

Para el uso de esta técnica se elaboró un listado de tópicos, un guión que marcaba la ruta general de los interrogatorios, este sendero estaba siempre abierto a los resquicios insospechados a los que los entrevistados suelen conducir y con los que hay que jugar, porque en la entrevista en profundidad se está en un doble riesgo: la salida del foco o la obturación del flujo de ideas que desean expresarse.

En este trabajo la técnica se usa jugando con buenos márgenes de libertad para el entrevistado pues lo que se busca es los sentidos de las vivencias en la maestría, hay mucha cercanía y confianza. Se han realizado entrevistas en profundidad a los doce estudiantes. Los focos con los que se estructuró el guión fueron los motivos de ingreso al programa, las expectativas o proyectos, los aprendizajes, las transformaciones sentidas, el trabajo como fuente de formación y el aprendizaje grupal. Las entrevistas se videograbaron y se transcribieron para analizarlas.

4.4.4. Las narrativas

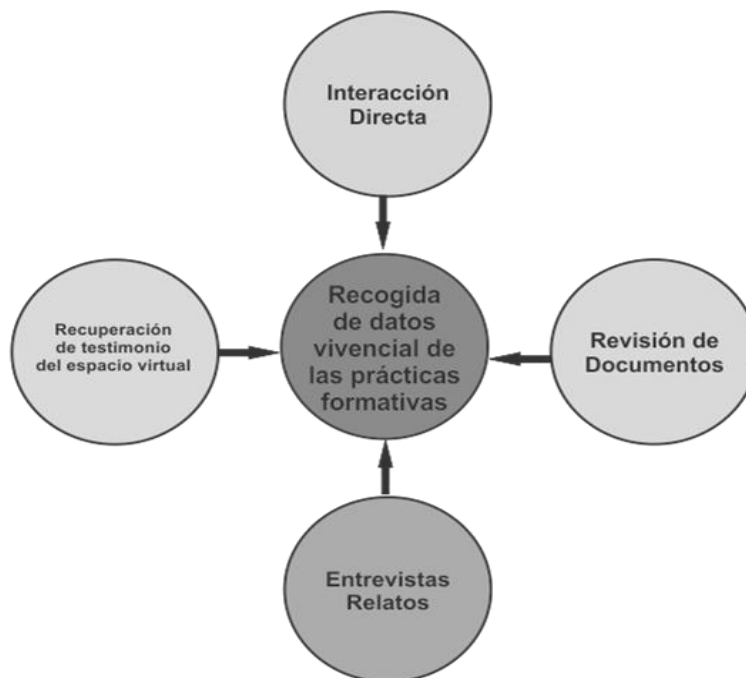
El lenguaje es una objetivación en la que se plasma el mundo de la vida. En el lenguaje escrito se explicitan muchos procesos y vivencias, por eso hemos

recorrido a que los alumnos de la MEB narren sus vivencias dentro del trayecto de forma libre.

Al finalizar cada uno de los tres módulos de la segunda especialización de la maestría los estudiantes elaboraron una narrativa de su vivencia en el trayecto. Son textos en los que hablan de sus experiencias en la Universidad redactados en forma libre, ahí vamos a escudriñar acerca de la huella que el trabajo ha dejado en su proceso de formación, sobre sus aprendizajes, sobre la modificación de sus hábitos de trabajo, acerca del significado que encuentran y sobre lo que implica formarse reflexionando su trabajo.

En el gráfico 2 se ilustra el proceso de recopilación de información, en él tiene preponderancia la actividad formativa, en ella radica la posibilidad de hacerse con “datos”, pero al campo de juego entran también artificios intencionales, técnicas, instrumentos y herramientas para recuperar evidencias.

Figura 2. Fase de recopilación de información



Fuente: elaboración propia

4.5. La fase de análisis y sistematización de datos empíricos

Los datos tal y como surgen de los instrumentos dicen poco del objeto, revelan cosas difusas, para nosotros resultó imprescindible buscar sentidos, éstos obligaron a sistematizar la información. El gráfico 3 da cuenta de los pasos realizados para construir abstracciones desde las que se tuviera la posibilidad de tejer una gramática para comprender la formación reflexiva recuperando los sentidos de los profesores.

Figura 3. Proceso de sistematización de los datos.



Fuente: elaboración propia

Esta etapa del trabajo inició leyendo cuidadosamente todo el material empírico disponible. Las intervenciones de los estudiantes y el tutor consignadas en el espacio virtual se imprimieron la totalidad de conversaciones, se modificaron los textos para convertirlos en archivo *Word* (Ver anexo 6). Se organizaron los testimonios de cada uno de los estudiantes en carpetas, en ellas se integraron los vestigios, sus relatos y las transcripciones de las entrevistas en profundidad.

Después se realizó otra revisión, en la segunda lectura se colocaron marcas, etiquetas o subrayados en las expresiones significativas (Ver anexo 7), en aquellos párrafos en los que asomaba la posibilidad de construir algún sentido.

Las evidencias empíricas aparecían más organizadas, en las voces de cada uno de los profesores seguíamos colocando marcas, subrayando, poniendo notas al margen. Fue una tarea artesanal, con un procedimiento sencillo, laborioso, abierto, siempre al descubrimiento de elementos significativos ocultos en el material empírico.

La siguiente revisión ya no fue sobre todo el material, ahora centramos la mirada en los párrafos con marcas, con subrayados, con símbolos. En ese proceso aparecieron elementos discursivos que decían cosas parecidas; irrumpían elementos similares, invariantes en las doce carpetas; se puso un nombre provisional a las expresiones en las que veíamos semejanzas, para nosotros esos nombres se llamaron “dimensiones.”²⁷

En este momento iniciamos otro ordenamiento, éste ya no correspondía a lo que cada profesor había escrito, clasificamos las expresiones significativas por dimensiones, este ejercicio de análisis y clasificación nos permitió establecer correlaciones entre los conceptos emergentes, a pesar de su carácter difuso las evidencias empíricas abrían la posibilidad de ser pensadas para comprender elementos del proceso reflexivo de formación.

El anterior procedimiento permitió reordenar la información, ahora en quince carpetas y poner nombre a cada una²⁸. Clasificado por dimensiones el material de campo solo incluía lo que se consideraba de utilidad para proseguir con el trabajo analítico, hubo una significativa reducción²⁹, menos datos, pero de mayor calidad tomando en consideración sus posibles aportes para los posteriores momentos del trabajo.

Hecho lo anterior, el esfuerzo analítico se enfocó a la asignación de nuevos códigos a las expresiones significativas del material muchas veces revisado y ahora ordenado por dimensiones. Por codificación entendemos una forma de dotar de sentido a cada una de las expresiones que han atrapado nuestra atención,

²⁷Ubicamos quince dimensiones analíticas, por ejemplo, los elementos discursivos nos decían cosas sobre la formación, sobre los cambios percibidos por los estudiantes, sobre sus aprendizajes...

²⁸El anexo 8 muestra una de las carpetas.

²⁹La reducción metodológica para nosotros significa seleccionar entre los datos aquellos que aportan mayores elementos de sentido. Así las evidencias empíricas reducen su volumen, pero aportan información de mayor riqueza.

nueva lectura, otras marcas, nuevas etiquetas y asignar un concepto provisional a los símbolos destacados.

Trabajar los datos y expresarlos en un patrón emergente y comprensible implicó traducirlos en categorías³⁰. Organizar categorialmente los datos facilita la tarea de clasificarlos para analizarlos de una manera sistemática, las unidades relevantes y elementos significativos organizados en dimensiones y carpetas ameritaban ahora una relectura.

Se hizo necesario un nuevo esfuerzo de síntesis, un trabajo reorganizador para buscar relaciones y rasgos comunes entre códigos. Así emergieron agrupamientos atendiendo a cualidades, estados o características comunes y de nuevo se hizo necesario nombrar cada uno de los conjuntos de códigos.

Es este el trayecto que se ha seguido para la construcción expresiones lingüísticas útiles para ordenar discursivamente las evidencias empíricas. Descubrir características de las cosas es una labor intelectual que permite conocerlas y expresarlas en palabras, es a esta tarea que Abagnano (1986) llama elaboración de categorías, éstas son instrumentos conceptuales inherentes a todo proceso de investigación, comprensión o explicación de la realidad.

Emergió un grupo de conceptos, categorías que son los soportes para la realización de abstracciones que posibilitan interpretar sentidos en la superficie aparentemente plana de las evidencias empíricas. Lo central es la **Formación Reflexiva**, éste y otros conceptos se desarrollan en el Capítulo III de este trabajo; alrededor de ella gravitan constructos que hemos caracterizado, son **interacción, transformación, saber, aprendizaje, autopercepción y finalidad**, esas son nuestras categorías.

Hay nociones de importancia secundaria, también vinculadas a la formación reflexiva. **Las interacciones** discurren en el trayecto formativo dentro de las

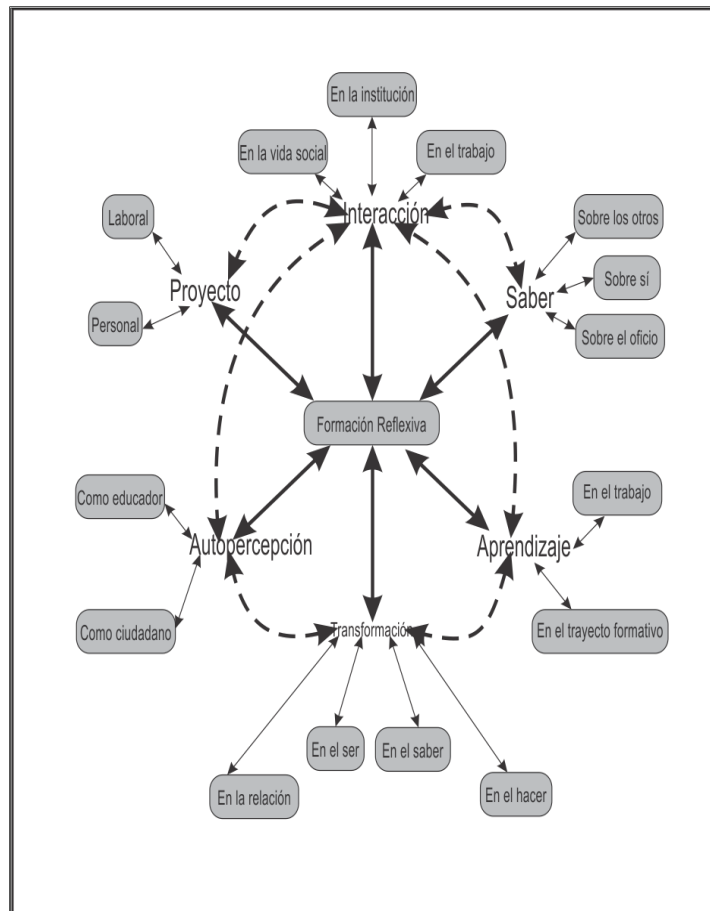
³⁰La palabra es resbaladiza y polémica. Nicolás Abagnano (1986) da cuenta de que la connotación de categoría es motivo de discrepancias entre corrientes filosóficas. Encontramos explicaciones realistas, idealistas, nominalistas, criticistas, entre otras. Aquí asumimos una explicación sencilla, siguiendo la definición de María Moliner (1990) asumimos que una categoría es "un grupo de cosas [...] de la misma especie de las que resultan al ser clasificadas por su importancia, grado o jerarquía". Categorizar es poner nombre a un agrupamiento de cosas o fenómenos.

instituciones y en la amplitud de la vida social. **Los cambios** se dan en el ser, en las formas de relación, en el saber y en el hacer.

Existen **saberes** sobre sí, sobre los otros. El **aprendizaje atraviesa** el oficio, el dispositivo y la vida cotidiana. Se perciben **proyectos** para la vida y de orden estrictamente laboral; se expresa la **autopercepción** del maestro como educador y como ciudadano.

Todos los conceptos subyacen a la formación de un educador reflexivo, eso se intuye de las reiteradas revisiones del material empírico, se relacionan de forma compleja, con mutuas dependencias, las interconexiones constituyen un entramado, que se ilustra en la figura siguiente:

Figura 4. Categorías, subcategorías y relaciones



Fuente: Elaboración propia desde el análisis de material empírico.

En el esquema podrá notarse que la formación de los sujetos discurre simultáneamente con sus saberes y aprendizajes que a su vez tienen que ver con interacciones diversas y en transformaciones continuas. Formarse reflexivamente implica la existencia de un proyecto y asumirse como sujeto, autoperibirse como parte del mundo de la escuela y la vida social.

El análisis cualitativo lleva implícitos procedimientos y actividades intelectuales cuyo propósito es la abstracción de los “datos” del mundo empírico y el establecimiento de conexiones desde las cuales se configure la posibilidad de construir una lógica argumentativa. Dicho de forma llana, revisar el material de campo es el paso previo a la construcción de conceptos, el encuentro de relaciones y la formulación de un relato en el que las categorías se articulen coherentemente.

En este trabajo asumimos la tarea con un procedimiento inductivo, partimos de los hechos disponibles con la intención de abstraer de la realidad estudiada una idea y condensarla en palabras, categorizarla como lo establece comúnmente la jerga de la investigación.

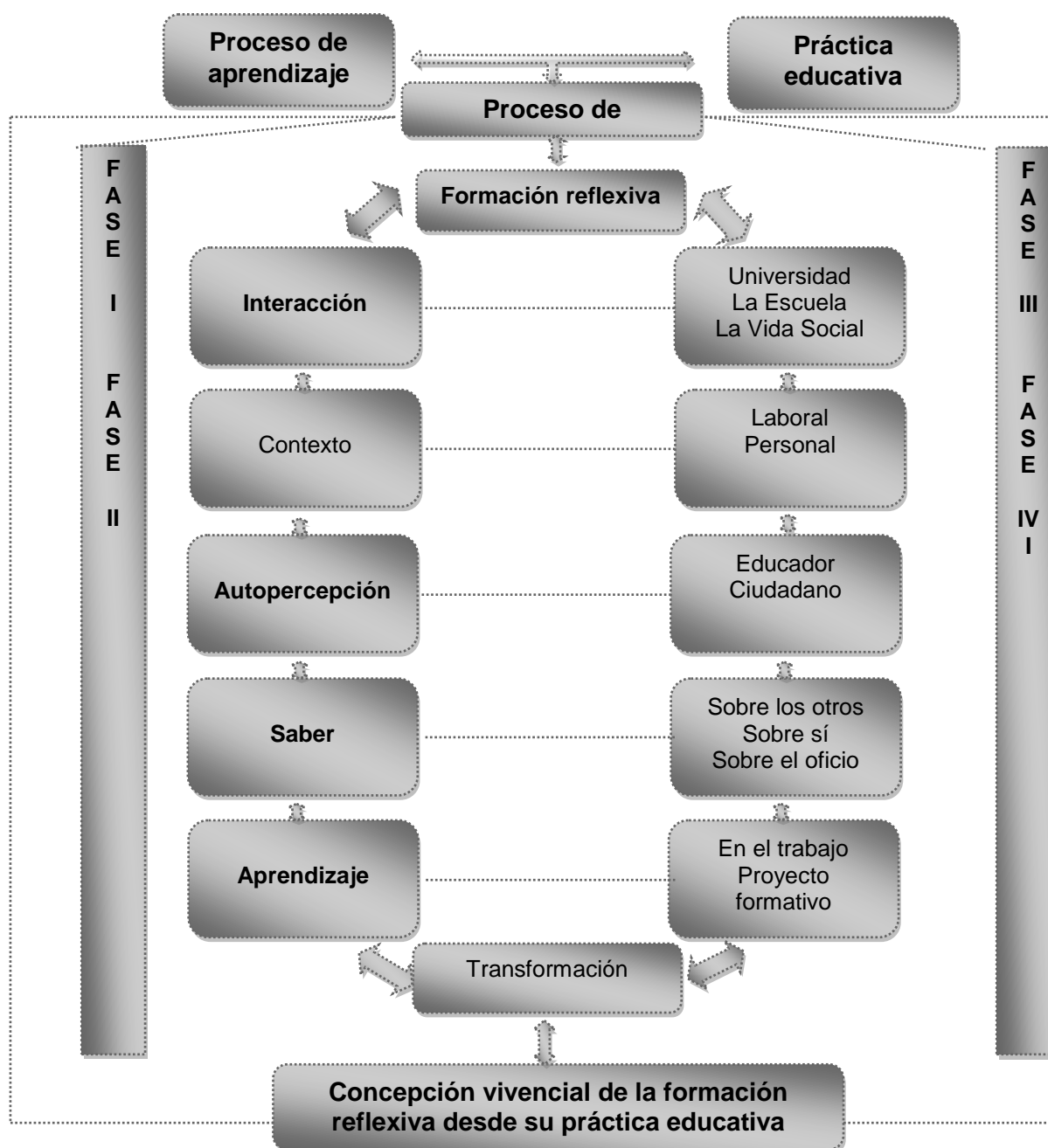
Esta es la fase final del diseño metodológico, aquí la labor consiste en la construcción de una gramática que acerque a comprender los sentidos que un grupo de actores sociales le dan a un dispositivo de formación reflexiva, este es un criterio a nuestro juicio fundamental dentro de toda tarea investigativa, las categorías son insumo imprescindible en este cometido. Sus nexos, influencia recíproca, su relación con la *autopoiesis* de los maestros, se argumentan en los cuatro capítulos finales de este trabajo.

Concluimos este apartado con un esquema en el que se ilustra el proceso entero. En él se parte de la contradicción que detona preguntas: El divorcio del aprendizaje y la práctica docente en los trayectos de formación.

En el trayecto de búsqueda, integrado por cuatro fases se va comprendiendo que la formación reflexiva es un proceso de cambio, es desarrollo autopoiético de los maestros en una trama de conexiones entre lo que saben, lo que extraen de su mundo cultural completo. Es el intercambio con los iguales de

sus metas, sus necesidades, gustos, disgustos, conocimientos, dudas y su compromiso con un sistema de prácticas. Los maestros se construyen pensando, haciendo y compartiendo con otros lo que son, en la siguiente página se presenta en una representación gráfica el diseño metodológico.

Figura 5. Trayecto metodológico



La figura 5 ilustra, de entrada, la separación que por lo común se establece entre la práctica educativa y los procesos de aprendizaje, hay aquí una contradicción que obstaculiza los procesos formativos que puede ser superada al situar el desarrollo del saber docente en procesos comunicativos anclados en la experiencia de trabajo. La interrelación en diferentes ámbitos va contribuyendo a modificar lo que el maestro sabe sobre sí, sobre los otros y acerca de su actividad.

Todo proceso de formación lo es también de transformación y cuando éstas se asocian a la reflexión intencional se pueden relatar. La segunda parte de esta tesis recupera las vivencias de los doce sujetos que forman parte del caso estudiado, sus voces son interpretadas a la luz de la interrogante sobre lo que para ellos significa formarse pensando en lo que les acontece en su campo de práctica.

Emerge así una serie de puntos de vista experienciales sobre la formación reflexiva. Los propios maestros nos dicen lo que para ellos significa, hablan de los factores que la facilitan u obstaculizan; describen los acontecimientos que exigen de ellos pensar reflexivamente, dejan ver sus preocupaciones, sus preguntas, el desarrollo de sus identidades, su aprendizaje y la importancia de recuperar los puntos de vista de otros que al igual que ellos, participan de la práctica educativa.

Interpretado el pensamiento de los maestros se entiende lo que desde la esfera del trabajo significa formarse. Los sentidos no necesariamente coinciden con las nociones que se ponen en uso desde otros ámbitos, ahí radica su valor, porque para la implementación de procesos formativos se necesita repensar las tentaciones de aplicar dispositivos al margen del deseo, las aspiraciones, posibilidades y requerimientos de los destinatarios.

Los maestros piensan, saben y hacen cosas para construirse, los siguientes cuatro capítulos ilustran las prácticas, saberes y pensamientos de un pequeño grupo, pasamos a conocerlos.

SEGUNDA PARTE

*“El ojo que ves no es
Ojo porque tú lo miras,
Es ojo porque te ve”.*

-A. Machado-

CAPÍTULO V. LA ACCIÓN REFLEXIVA PROCLAMADA POR LA GRAMÁTICA DE LOS PROFESORES

"[...] estoy rodeado todo el tiempo de objetos que "proclaman" las intenciones de mis semejantes, aunque a veces resulta difícil saber qué "proclaman".

-P. Berger y T. Luckmann-

El profesor que reflexiona su práctica, el docente como profesional reflexivo, la resignificación del trabajo y otras expresiones se han convertido en lugares comunes en la jerga formativa, incluso en ocasiones se consideran exigencia y eso despoja de sentido los pregones, porque los maestros generalmente no reflexionan lo que otros deseamos, en los momentos que se los solicitamos y mucho menos sobre lo que les pedimos que reflexionen.

Los profesores son sujetos inteligentes y cotidianamente tienen que pensar para realizar su trabajo, pero nuestro tema es la reflexión intencional, esa es distinta al pensamiento inercial. En este capítulo se organizan las voces a través de las que los profesores explican las razones que los empujan a pensar su oficio y la relevancia que para ellos tiene el proceso reflexivo dentro de su proceso de trabajo.

El mundo de la vida educativa no es estático, ni su trayectoria lineal, poco en ella hay predecible, discurre como el vuelo de las mariposas, es ágil, veloz y azarosa. Risueña en ocasiones, infortunada en otras, siempre en dinamismo. El pensamiento se funda en la actividad humana, en las relaciones que en su despliegue se establecen, mente y actividad forman parte de un mundo producido, son una realidad en movimiento.

La movilidad de lo vivo dinamiza la mente que lo piensa, lo reflexivo necesariamente conduce a lo nuevo, lo cambiante. La reflexión reorganiza,

resignifica, convierte al mundo como un mundo interpretado, por ello trastoca el orden coherente de lo aparentemente externo, como afirma Honoré (1980):

La actividad reflexiva es de creación, de innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones. Suscita nuevas estructuraciones a partir de los elementos ya conocidos, asociados a nuevas relaciones. La actividad reflexiva es necesariamente transformadora, productora de la expresión única, singular. Es una puesta en cuestión, una crítica de la actividad reflectante. Es provocadora por lo que engendra, que constituye una fuente de desorden, de ruido para todo lo que ya está informado y organizado (p. 133).

La reflexión es una de las formas en las que el pensamiento se manifiesta pues hay muchas expresiones del pensar, por ejemplo, las creencias, suposiciones, conjeturas, opiniones. La modalidad del pensamiento que hace posible el establecimiento de relaciones entre las cosas y los fenómenos que se observan y que se viven es el pensar reflexivo “que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias, ésta es la mejor manera de pensar porque significa que se está pensando de manera reflexiva” (Dewey, 2010, p. 19).

La reflexión es el examen meticuloso de las cosas que ocupan nuestro entorno, de los sucesos que ocurren y sobre todo de las acciones que ponemos en marcha en el curso de la vida. Reflexionamos cuando miramos cuidadosamente las cosas que hacemos o que nos suceden, escudriñando sus causas, sus consecuencias y establecemos conclusiones.

Pensar reflexivamente implica, indagar, preguntar y buscar respuestas a las interrogantes que emergen del mundo de la experiencia; la reflexión encarna la posibilidad de acrecentar esa experiencia, de enriquecerla y desarrollarla y esta posibilidad depende de la disposición a mirar atentamente la vida cotidiana y formular interrogantes desde las que se estudien y reconozcan los componentes de los sucesos que se viven en el trabajo.

El aprendizaje reflexivo de los profesores es antes que todo, una disposición para imbricarse en los elementos que componen la realidad³¹, la reflexión es mirada atenta del contexto, consiste en asumirse como partícipe de las cosas del mundo, como sujeto que se mueve y conmueve por lo que pasa, por lo que le acontece, pero veamos lo que dicen los maestros de la reflexión sobre el trabajo.

¿Cómo discurre lo dicho en la experiencia de los maestros que integran el caso que se estudia? ¿Qué es para ellos reflexionar? ¿Les sirve reflexionar? ¿Para qué les sirve?

En este capítulo comenzamos a acercarnos a su versión de esta historia, a comprender los procesos reflexivos de formación no desde el deber ser, desde los cánones, de lo que deseamos los modelos y los enfoques, sino desde las vivencias de un grupo de maestros que nos dan su visión de lo que entienden por reflexión. Ellos dan testimonio de las maneras en que la usan, de las preguntas que la impulsan, de los factores que la facilitan y de los obstáculos que tiene que superar quien se atreve a reflexionar.

5.1. Contaminarse de realidad

Ver atentamente el mundo de la docencia, ocuparse de su acontecer es convertirlo en objeto del pensamiento y abrir la posibilidad de modificarlo, ahí también radica uno de los secretos que convierten a la tarea educativa en una actividad desde la que se contribuye al desarrollo de los que trabajan en la escuela y de los sujetos a los que van dirigidos sus acciones. Así lo dice este profesor:

Considero que un aspecto fundamental para que verdaderamente se dé esa transformación que los estudiantes requieren es asumir la práctica reflexiva en la medida que como docentes nos cuestionemos lo que realizamos en la

³¹ La realidad es una construcción de individuos que actuando en ella se construyen a sí mismos, no como individuos solitarios sino en el campo de continuas interacciones con otros. El mundo social, su orden institucional, sus regímenes de verdad, sus habituaciones, es una realidad amplia producida por la actividad humana, la realidad tiene un carácter objetivo, pero en esa objetividad nada es ajeno al pensamiento y la acción de los individuos (Cfr. P. Berger y T. Luckmann, 1994).

cotidianeidad, plantearnos preguntas que permitan conocer lo que sucede en el actuar diario de tal manera que será posible reconocer que suceden³² experiencias y se construyen saberes que van complementando la formación no sólo de educando sino del maestro (M1FV 19-03-2014).

Desde la voz de un profesor, la vida reflexiva es superación de automatismos, es pensar lo que se hace, significa trascender los procedimientos mecánicos. La reflexión contiene una serie de movimientos psíquicos mediante los que la información proveniente de la percepción se procesa. Los datos del ambiente son convertidos en objetos de la mente, al tiempo que, en sentido inverso, el sujeto pensante se imbrica dentro del contexto para tomar conciencia de los acontecimientos que le afectan.

La mente reflexiva supera el simple reflejo, los datos de la experiencia no se inscriben en ella sin más, sino que provocan una serie de reacciones desde las que se otorga sentido, valores y significados, a los acontecimientos del mundo y a las acciones que en él realizan los individuos. Honoré (1980) ha planteado la cuestión en estos términos:

En la reflexión, en un primer nivel, se trata de la posibilidad de reaccionar a las manifestaciones interiores de la vida refleja [...] En la reflexión, simultáneamente hay objetivación del sujeto y subjetivación del objeto. Cada objeto reflejado se encuentra cubierto de un nueva capa de subjetividad. De esta forma, la actividad motriz reflexiva es una actividad menos precisa, más lenta que la actividad motriz automática (p. 56).

La reflexión es toma de conciencia, es un choque con los procedimientos habitados de acción. En estas sacudidas intelectuales salen a escena operaciones de la mente que evalúan los recursos que se utilizan al enfrentar una situación, así se reconstruyen las operaciones de toda actividad, buscando su pertinencia, su adecuación a las circunstancias en las que los individuos las realizan.

³² Advertimos que a efecto de diferenciar las voces de los estudiantes se utilizará letra cursiva, esta característica es una constante de toda la segunda parte del trabajo.

El conocimiento habitual tiene limitaciones, porque la vida en la práctica siempre depara sorpresas y frente a ellas sobreviene una toma de conciencia, un proceso reflexivo que obliga a realizar ajustes y reconstrucciones. Así emergen nuevas ideas y se pone a prueba lo conocido, se repiensa la acción y se pondera el conocimiento; experimentando en el territorio de la práctica se piensa más allá de la inmediatez, esto afecta lo que se hace cotidianamente y conduce a modificar las formas en que se realizan las tareas.

El dinamismo del pensamiento que se asocia a la reflexión de los actos es percibido por los maestros, lo sienten, lo viven, lo describen. Así relata uno de ellos la sensación que le genera su inmersión reflexiva en el trabajo:

Efectivamente la capacidad reflexiva que los docentes poseemos es una base fundamental para realizar un autodiagnóstico de nuestras prácticas, pensando en lo que hacemos, cómo lo hacemos y porqué lo hacemos, permite analizar nuestro desempeño y comenzar esos espirales en donde la reflexión y análisis de las tareas que realizamos nos mueven de nuestras zonas de confort (M12FV 10-02-2014).

Dice el maestro que reflexionar es pensar sus propias acciones. Este procedimiento aparentemente sencillo y trivial tiene amplia relevancia para la actividad de los profesores porque su oficio conduce a movimientos siempre inciertos, imposibles de predecir. En una actividad laberíntica como la docencia, el que la reflexiona no atiende un guion preestablecido, lo hace al ritmo que marcan las dificultades del trabajo, y éstas por lo general escapan a la lógica.

No hay recetas para la reflexión docente, su mundo es lo abierto, la imaginación, la inventiva. Sus formas fluyen de manera diversa, los profesores intelectualizan su actividad atendiendo a sus circunstancias, sólo así se puede transitar por la complejidad de la práctica de enseñar.

Vayamos a otra voz que explica la necesaria apertura del pensamiento cuando el trabajo es objeto de reflexión:

Pues considero que la reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán utilizados por los maestros, es más bien una

forma holística de atender y responder a los problemas, una forma de ser maestro. Por ende, la acción reflexiva también es un proceso que requiere de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas. Además, un docente comprometido con su trabajo sabe que su labor educativa siempre está en construcción, pues su práctica buscará constantemente la actualización tanto en sus referentes teóricos como en las estrategias didácticas que emplea en el aula, integrando los fundamentos conceptuales con sus saberes prácticos (M1FV 10-02-2014).

Para este profesor, la reflexión define una forma de ser. Ejercer la docencia exige la activación de todos los recursos intelectuales disponibles para identificar insuficiencias en el trabajo y para encontrar respuestas a sus dilemas, esto significa problematizar lo que hace, entonces también cuestiona lo que es. Estamos ante una conjetura inteligente de un maestro, porque los individuos hacemos lo que somos y somos lo que hacemos.

“¿De qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?”, se pregunta Schön (1992, p. 11). El *locus racionalista* resulta insuficiente para encontrar respuesta a la multiplicidad de interrogantes del oficio, la cotidianeidad de la escuela es confusa, la solución a los embrollos tiene que ser guiada por la inteligencia.

Es inexistente el catálogo de respuestas a los problemas que un profesor enfrenta cuando desea “proceder bien” en su trabajo, buscando el desarrollo de los que aprenden. Los profesores requieren mantener su mente abierta y cuestionar sus esquemas prácticos³³.

Quienes hablan de la reflexión evalúan sus saberes previos e indagan mecanismos para usar adecuadamente los materiales de que disponen, buscan entender las lógicas y las relaciones que discurren al seno del aula, de la

³³Gimeno (1991) ha acuñado el concepto de *esquemas prácticos*, con ellos se refiere a los sistemas usados por los profesores para tomar decisiones en los contextos inmediatos de las situaciones de enseñanza, estos esquemas regulan la práctica y la simplifican, Perrenoud (2007) hace referencia a un conjunto de disposiciones interiorizadas desde las que se abre cauce a una gramática generativa de los actos y de los pensamientos, son *habitus*, esquemas de pensamiento y acción que comúnmente escapan a la conciencia pero que son utilizados por el sujeto para desenvolverse en la actividad cotidiana.

comunidad escolar y el entorno social. Los casos particulares que un profesor enfrenta en el día a día no aparecen en el libreto, por eso hay que abordar los problemas de la práctica desde la inventiva, la improvisación, la filigrana y el arte.

El aprendizaje reflexivo es renovación de lo que se piensa y se hace, también de lo que se es. Reflexionar el proceso de trabajo educativo significa dejar de lado lo antiguo, superar pensamientos y prácticas estropeadas para reconstruir, es deshilar entramados para reconfigurar el tejido cognitivo, es aprender desaprendiendo desde el vínculo dialéctico entre acción y pensamiento. Veamos como entiende el proceso reflexivo otro profesor:

Hay un documento que le compartí a César que habla del "Desaprender para aprender", creo que eso es parte de lo que enfrentamos en este caso, cómo dejar hábitos, conductas y procesos viejos transformándolos por nuevos en donde no sólo se aborde el conocimiento sino las emociones y el cuerpo (M6FV 28-02-2014).

La acción de educar con sus peculiaridades, obliga a poner en cuestión las soluciones estereotipadas y orilla a la búsqueda de respuestas a los dilemas emergentes en la actividad, el profesor, para desarrollarse competentemente en el trabajo ha de dejar de ser un peón en el tablero, un objeto de hábitos ajenos y propios, ha de asumirse como sujeto pensante, reflexivo, se ve orillado desde la dinámica del proceso de trabajo a emprender sus propias rutas, a pensarlas.

Elliott (2010) sostiene que existen diferentes tipos de reflexión, dependiendo del foco o interés que la motiva: reflexión teórica, reflexión personal, reflexión problemática y crítica. "La reflexión interesada en asuntos problemáticos se centra en los problemas de la acción" (Elliott, 2010, p. 330). Debe quedar fuera de duda que los educadores en diversas circunstancias de su existencia desarrollan varias formas de reflexión, pero la que aquí nos interesa es aquella que emerge de las preocupaciones sobre el proceso de trabajo.

El pensamiento reflexivo de los maestros parte del orden de lo concreto, se relaciona con las actividades que realiza. El desarrollo del pensamiento de los profesores emerge de la atenta mirada del oficio, un profesor que reflexiona utiliza

sus habilidades intelectuales para mejorar lo que hace, su capacidad de razonamiento tiene un rumbo, tiene un fin “que trasciende la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales. La cadena debe conducir a algún sitio; ha de tender a una conclusión que se pueda enunciar al margen del discurrir de imágenes” (Dewey, 2010, p. 22), los maestros movilizan su inteligencia motivados por las necesidades que identifican en su actividad éstas son el objetivo al que apunta el trayecto reflexivo de los profesores.

El pensamiento reflexivo aparece en las circunstancias directamente vividas, no surge de la inmanencia, no es simple elucubración, no es meditación trascendental, emerge cuando el individuo se imbrica en su contexto. Pensar reflexivamente es contextualizarse en las condiciones inquietantes, confusas, problemáticas del diario acontecer del mundo del trabajo, es ahí donde surgen las preguntas, las dudas, los fracasos, los éxitos. Todos orillan a los individuos a emprender procesos de búsqueda.

El despliegue del pensamiento reflexivo en los maestros no tiene lugar en el *topos uranus*, su sitio es el trabajo y las vicisitudes asociadas a él. El mundo laboral como campo problemático es el sustrato desde el que emerge una manera de pensar que pone a distancia los hechos, lo que se padece o disfruta, lo que al maestro le sucede e inquieta. Es el devenir de la experiencia el detonante del pensamiento reflexivo, que no es más que pensar desde nuevas ideas poniendo a distancia lo habitual, veamos:

[...] ya sabemos que debemos ser creativos, y que para dejar que esa creatividad aflore, debemos dejar atrás nuestros traumas y prejuicios. Pero desafortunadamente seguimos aferrados a evaluar con el libro cerrado y anestesiando con la amenaza de reprobar (M11FV).

Aquí se piensa en algo que se percibe en el mundo complejo del trabajo. En él se tienen que desplegar acciones con las que se pretende superar una dificultad, estos intentos de modificación conducen a una circunstancia “en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto, o algún tipo de perturbación” (Dewey, 2010, p. 111). Es en tales condiciones de incertidumbre y conflicto en que el

individuo tiende a la búsqueda de nuevas soluciones activando su capacidad reflexiva.

El proceso reflexivo se construye con el saber hacer como telón de fondo. Toda acción implica al pensamiento, pero el pensamiento no es estático a razón de que las condiciones en las que la actividad se realiza son extraordinariamente dinámicas, la práctica educativa exige continuamente el establecimiento de juicios, la toma de decisiones, la realización de valoraciones, ahí no hay lugar para la certeza y la precisión, este lo ocupan la reflexión y el pensamiento.

Los cursos de acción implementados en la práctica cotidiana remiten a la duda y el cuestionamiento cuando los comportamientos convertidos en rutinas resultan insuficientes, las exigencias de la realidad móvil y cambiante activan la mente. El mundo de la práctica y sus confusiones configuran el ámbito de despliegue de complicados repertorios de procedimientos en los que se activan formas específicas de utilizar lo que se sabe para la resolución de tareas.

La actividad define el campo donde, a partir de la duda, se toma el sendero de construcción de nuevos saberes, de nuevas formas de ver, narrar y desenvolverse en la realidad tras escudriñarla. Reflexionar un oficio como el de los maestros significa mirar, nombrar y realizar las actividades asociadas a él con nuevas formas, como lo sostiene Honoré:

La actividad reflexiva transforma los hechos que resultan de la actividad física y de la actividad biológica, asociándolos y diferenciándolos, creando un vínculo entre ellos para hacer unidades. En último término, por las formas simbólicas, el lenguaje, las representaciones, la actividad cubre todo el objeto de un discurso, de un saber, también los mitos, dándoles una significación (1980, p. 131).

El pensamiento reflexivo de los educadores es una modalidad de raciocinio que pone en tela de juicio las acciones, un maestro que reflexiona compara, analiza, establece relaciones y toma decisiones. Es en este proceso que se accede a nuevos aprendizajes, a conocimientos necesarios para el buen desempeño en el oficio.

El enriquecimiento del aprendizaje de los profesores parte del reconocimiento de su mundo, requiere de la inmersión en el campo de la experiencia asumiendo conscientemente que en él se encuentra de todo, la vida tiene éxitos y fracasos, placeres y sinsabores, espinas y rosas, el trabajo docente es parte del mundo de la vida de los educadores, eso y mucho más les da.

Asomarse a ese mundo fecundo acerca a los profesores al camino de la modificación de las formas de acción y un sujeto que mejora su hacer se mejora a sí mismo, porque lo que se sabe, conoce y hace define lo que cada individuo es. La reflexión es al mismo tiempo acrecentamiento del saber y es también construcción de identidades, creación de sí mismo. El pensamiento vinculado a la acción en el proceso de trabajo es un elemento sustantivo de los procesos de formación, eso lo sienten, reconocen y expresan los profesores, por ello lo consideramos fundamental para idear procesos de mediación destinados a los maestros.

5.2. El mundo se piensa contribuyendo a construirlo

Los profesores se desenvuelven en el campo de lo incierto y el conflicto provoca un revoloteo de ideas, movimiento en la mente que no puede evadirse porque de ella depende la posibilidad de dar respuesta a las exigencias que emergen en la cotidianidad del trabajo. La mente reflexiva mantiene una disposición por el hacer, se manifiesta escudriñando trayectos para la resolución de problemáticas como se evidencia en este testimonio:

Sí. Lo que pasa es que a veces, aunque uno no quiera pensar, cuando se termina la clase, esa misma necesidad de vacío dice: Ay, es que qué me pasará, o qué me pasó, o qué me faltó, o porqué esto y ya de ahí surge; a ver, mañana ya les voy a hacer esto, y ahí es donde dice uno: modifico completamente mi secuencia, ya no los voy a llevar al laboratorio (M5 E1).

Los profesores que reflexionan lo hacen partiendo de la insatisfacción frente a las acciones normalizadas. El mundo de la práctica educativa es terreno de

problemas, la realidad siempre escapa a los designios de las voluntades y en ese campo escurridizo y resistente no queda otra salida que reinventarse, hacer las cosas diferentes, experimentar y pensar abandonando las certezas y las rutinas. La vida normalizada se queda corta frente a las dificultades, reflexionar es también tomar distancia de la normalidad, como Honoré (1980) lo ha establecido:

La normalidad es el lenguaje de lo obstinado al conocimiento adquirido tal y como ha sido transmitido; es la negativa a la puesta en cuestión. Es el anclaje definitivo en valores considerados como tradicionales. Una vida psíquica “normal” no da lugar a la duda y poco a la curiosidad. El conocimiento no puede entenderse más que por la deducción o generalización a partir de bases consideradas como absolutamente ciertas, sobre las cuales no se puede adoptar ninguna negación. Es una vida donde domina el academicismo y el conservadurismo (p. 98).

Reflexión es abandono de certezas, es reconocer que lo hecho está plagado de limitaciones y vicios. La reflexión es posible desde la perspectiva de la problematización de la realidad y de las acciones que sobre ella se realizan. Un sujeto reflexivo es un individuo que identifica la necesidad de modificar su relación con el mundo circundante para cambiar algún aspecto de la realidad.

Para ello primeramente el profesor se reconoce como incompleto y entiende que en todo momento debe someter a interrogación sus actos y pensamientos, así lo expresa la intervención de este colega:

Lo importante, como en los alcohólicos es reconocer que en mí como docente hay fallas, las cuales debo reparar a tiempo para poder mejorar y atender mejor las necesidades de mis alumnos (M9FV 22-03-2014).

Sí. La acción en el trabajo falla, resulta limitada porque la realidad del aula nunca está quieta, su dinamismo induce en la modificación de lo que se piensa, de lo que se dice y hace. “el mundo fluye sin cesar y las condiciones siempre cambian, toda práctica se debe reinventar constantemente, aunque siga siendo “la misma práctica” (Wenger,2001, p. 185). El flujo de la vida y el problema que

implica desentrañarla para desenvolverse en ella son fuente del pensamiento reflexivo.

Los profesores reflexionan acerca de su comportamiento en el campo de actividad reconociendo errores, identificando ámbitos problemáticos y dejando siempre abierta la posibilidad de ser distintos. Buscan cambiar con el propósito de mejorar sus prácticas, los maestros asocian las dificultades de la práctica al proceso reflexivo y éste al aprendizaje y a la transformación, así lo expresa uno de los estudiantes:

Cada día efectivamente aprendemos cosas nuevas, mejoramos algunos aspectos, nos equivocamos y buscamos soluciones a estos errores lo que nos hace conscientes y reflexivos acerca de lo que realizamos, cómo lo hacemos y qué debemos cambiar (M9FV 06-02-2014).

El maestro que reflexiona se comporta como alguien que adapta en el terreno sus saberes. Inventa, improvisa, piensa, contrasta; “Se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como un experto cuyo comportamiento está modelado” (Schön, 1992, p. 44). Un individuo que sabe pensar sobre sus actividades configura su mundo, lo construye, lo problematiza y las respuestas que formula tienen que ver con las maneras en que se realiza la reconstrucción.

Los modelos de actuación de los profesores son extraordinariamente dinámicos, su dinamismo involucra aprendizajes existentes, saberes académicos, todos confrontados con la experiencia compleja del campo de actividad:

Sí, ayuda la teoría, pero nada como involucrarse realmente; ahora sí que campo de batalla como dicen, de experiencia. Eso me queda claro, de que poco a poco uno se va dando cuenta de los errores, uno lo va notando, pero uno tarde o temprano se da cuenta que lo que está haciendo no es lo correcto y hay que cambiar entonces con el tiempo, y con el tiempo se va dando uno cuenta del ambiente, de todo... con quien intervenimos. Ahí se refleja lo que uno está haciendo. Y yo como experiencia me llevo esto, incluso yo defendía una postura que no estaba adoptando realmente y eso

es lo que a uno le cambia, las experiencias son lo que a uno le está dando el camino a seguir para dejar a lado ese rol (E1M9).

La reflexión sobre el ejercicio docente implica una triple esfera problemática: lo que se piensa, lo que se hace y a lo que se aspira. Existe una conexión entre habilidades, compromisos y juicios, de ahí emerge una forma particular de pensamiento desde el que se cuestionan los saberes y prácticas rutinizadas, un buen practicante se acostumbra a problematizar su realidad, busca formas de hacer bien las cosas.

De acuerdo con Sennett (2009), “ todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (p. 21). La emergencia de nuevos hábitos requiere una lucha constante contra las creencias establecidas, un trabajo duro sobre lo que pensamos y sobre lo que hacemos, por ello la práctica reflexiva conlleva a la adquisición de actitudes como la mentalidad abierta, el entusiasmo por la dilucidación de los secretos inherentes a un tema o a una práctica, la responsabilidad de preguntarse por el significado y la utilidad de lo que se piensa:

Pienso que muchas de nuestras dificultades se deben a que no nos hemos dado a la tarea de observar, conocer, experimentar y analizar los procesos cognitivos de los alumnos y sus intereses reales, pero bueno, eso es solo una hipótesis (M10FV 14-02-2014).

Quienes han iniciado el tránsito por el sendero de la reflexión, identifican como principal problema la ausencia de la toma de distancia de los acontecimientos de la realidad, su objetivación, el acto de convertirlos en materia para el pensamiento. Se reconoce que en la práctica se cometen errores y que esos errores tienen su origen en la creencia de que lo ya sabido conduce a cursos de acción suficientemente útiles para alcanzar los objetivos previamente trazados. Pero la rudeza de la realidad, la dificultad para permearla detonan el pensamiento y entonces aparece la duda sobre las acciones, el mismo sujeto que las realiza se

pregunta no únicamente sobre la actividades, se interroga sobre sí mismo, observemos la siguiente expresión:

Pues lo que reflexiono ahorita (SIC) y siento que, es más el problema que yo tengo ahorita (SIC) en mi forma de dar clase, es tanto lo que me gusta que ya estando aquí en la maestría pues saben que investiguen algún problema que vean, y ¡chin! pues estamos investigando, puede ser este problema o aquel otro y de tanto investigar, tanto practicar y reflexionar al último queda uno de... ¡Chin es que el problema "soy yo" ¡Yo como maestro digo, por ejemplo: que hay que usar nuevos enfoques, que hay que ser más constructivista, más por competencias y empiezo a reflexionar que no estoy haciendo el trabajo que es, de que no estoy logrando hacer que mis alumnos sean competentes y que sean constructivistas y ¿Porqué lo reflexiono? Porque en los resultados y la forma en la que los estoy guiando descubro demasiadas dificultades (E1M5).

La acción en el proceso de trabajo involucra al sujeto todo. Los resultados ponen a prueba a la persona entera por ello las dificultades provenientes de la práctica conducen a luchas internas, a preguntas profundas y quien discute consigo mismo, choca con sus propias convicciones, las estudia y juzga para tomar decisiones, la reflexión implica deliberación y debate, en lo interno y en lo que se manifiesta exteriormente.

La reflexión es conflicto, obedece a tropiezos emergentes en el campo de acción, esos se proyectan en el mundo interior, la reflexión es preocupación frente a las resistencias de una realidad difícil de permear, es insuficiencia de las certezas de la experiencia convertida en rutina. El mundo de la práctica siempre depara sorpresas, es una caja de Pandora que al abrirse y analizarse muestra lo impensado y lo impensable.

Ante lo casual y lo fortuito, la experiencia acumulada es limitada de ello deriva la necesidad de pensar. La insuficiencia del saber y las limitadas posibilidades de la actividad para incidir en el mundo real tal y como se proyecta hacerlo provocan conflicto, un conflicto que delata movimientos intelectuales

operados en el cerebro de los maestros capaces de preguntarse por sí mismos, veamos:

Vuelvo a caer en lo mismo y reflexiono: ¡chin, no estoy haciendo lo que estoy dando! Transmitiendo el conocimiento me paro frente al grupo y vuelvo a ser tradicional, entonces a la hora de... parece que no, pero de repente, aunque no tengamos tiempo saliendo de clase y empieza uno a ver: ¿Dónde me fui mal? ¡Chin los alumnos! Les di la información, no hice este juego, o esta actividad... es cuando un empieza a reflexionar y comparar los contrastes de nuestro trabajo, empezamos a demostrar nuestra práctica (E1M5).

Las palabras de este profesor denotan preocupación, angustia frente a los acontecimientos de su práctica. Hay preguntas en torno a las cosas que realiza dentro del aula, su comportamiento habitual entra en crisis, porque su experiencia no es suficiente para responder a los acontecimientos inéditos o imprevistos.

La necesidad de adecuar movimientos obligan a los individuos a mantener la mente ocupada en la acción problemática. Acuciados por las dificultades prácticas los profesores piensan acerca de lo que sucede en su trabajo, buscan la manera en que pueden realizar las tareas de manera distinta y lo hacen porque sienten una necesidad de realizar bien su tarea.

En el fondo de este proceso subyacen también, además del deseo, la curiosidad, la incertidumbre, la duda y la intención de cambio, asociada a la perplejidad, la confusión, la incertidumbre, la solución a esos estados mentales orienta y da sentido a todo proceso de reflexión (Dewey, 2010).

En situaciones de práctica compleja los profesores se involucran en procesos de experimentación, aunque no es la experimentación propia de los científicos en los que se controlan variables, el aislamiento o la manipulación de fenómenos. El que experimenta sus prácticas formula sus planteamientos pensando que son verdaderos, su interés no es comprobar o negar hipótesis, es alcanzar cambios en la situación en que su trabajo se concreta.

El profesor que problematiza su proceso de trabajo realiza sus tareas modificando dispositivos que a la luz de su propia experiencia ameritan ser confrontados con la realidad, así los profesores planifican, calculan y hacen cosas. Deliberan en torno a las consecuencias de sus actos, averiguan si los resultados coinciden con lo que previamente se había imaginado, problematizan, imaginan, hacen y valoran, observemos un testimonio más:

[...] y ahí es donde dice uno: modifico completamente mi secuencia; ya no los voy a llevar al laboratorio o ya no voy a trabajar en el salón; o me los voy a llevar al laboratorio o me los voy a llevar afuera; y ahí es donde uno le va cambiando. Y hay veces que le sale a uno bien y dice uno: y ahora porqué, pues si es lo mismo, o sea porqué salió bien o porqué me siento con esa necesidad de...Chin, no la regué o ahora si me respondieron los alumnos o ahora si logré eso que yo andaba buscando y a veces sin estresarme demasiado lo logro; y digo: ah, es que a lo mejor fue por esto y a la siguiente sesión sí los llevo... y no, no es el mismo resultado (E1M12).

La participación en actividades de enseñanza posibilita vivencias a los profesores. Las vivencias entendidas como experiencia no son lo rutinario, tienen por lo general muchos ingredientes creativos. Ser partícipe de prácticas sociales representa también la posibilidad de acceso a nuevas formas de comprensión de la propia actividad y del mundo en que ésta se despliega, todo bajo la mediación del pensamiento reflexivo.

Hay una relación intensa entre actividad y vida consciente, a ello obedece que cuando los individuos participan en actividades sobrevienen procesos de desarrollo de la conciencia, según Leontev:

La conciencia, o reflexión del sujeto sobre la realidad, sobre su propia actividad, emerge. ¿Pero, qué es la conciencia? Conciencia es conocimiento como a Vigosky le gustaba decir. El proceso de interiorización no es la transferencia de una actividad externa a un plano de la conciencia interno y preexistente; es el proceso en el que dicho plano se forma (citado en Rogoff, 1993, p. 250).

El mundo del trabajo, es campo de actividad es también el sitio de la conciencia, del saber y la identidad. Un maestro se construye en el proceso de trabajo, de ahí la conflictividad de las actividades que se realizan dentro de la vida escolar.

Todas las personas consciente o inconscientemente tendemos a la búsqueda de afirmar lo que somos, la vida no puede soportarse con una dosis mínima de dignidad. El proceso de trabajo transcurre bajo condiciones concretas, bajo un determinado tipo de relaciones que pueden apuntar hacia el sometimiento o el ejercicio libre de las tareas, las características definitorias de todo proceso de trabajo dejan huella en la autopercepción de los sujetos, influyen también en su posición frente al saber.

Para que un maestro se construya es imprescindible que en su campo de actividad existan márgenes de libertad, el trabajo docente detiene la creatividad, imposibilita la transformación del saber cuando se realiza por encargo, cuando se asocia con la sumisión y con la aplicación mecánica de disposiciones externas. Pero el impulso libertario se engendra aun en las entrañas de la gestión autoritaria porque:

Los maestros laboran no solo con trabajo muerto, con materia acumulada (edificios, prejuicios, métodos y materiales didácticos, etc.), igualmente lo hacen con personas llenas de vida, con espíritus de todos los colores que saltan, brillan y en las pupilas y en la variada tez de sus niños. Ahí radica una de las particularidades más llena de posibilidades del trabajo docente. Los maestros participan deliberadamente en la formación de un producto singular; del hombre, del completo: tanto del que es fuerza económica, como fuerza moral (Tello, 2017, p. 84).

El proceso de trabajo produce conciencia porque en él se condensa la vida en toda su complejidad. Ahí se suelen hacer presentes sus riquezas, sus miserias, los más nobles valores y las más agudas expresiones de la decadencia y la degradación. En el proceso de trabajo docente es imposible la indiferencia, eso sucede cuando se está en él sin vivirlo, cuando es algo ajeno.

Cuando se transita por un proceso de apropiación del trabajo se asume como espacio en el que el individuo se realiza y realiza sus aspiraciones. Es entonces que se exploran márgenes para activar sus capacidades y realizar metas. Bajo esas circunstancias irrumpe la tarea reflexiva y se piensa lo que se hace, observemos lo siguiente:

En lo personal, cada hecho, cada suceso, implica análisis, lo cotidiano aporta información valiosa, la cual, después de analizarla puede ayudar a identificar las fortalezas y debilidades del docente al impartir alguna clase (N1M9).

El mundo de lo cotidiano con todo y sus rutinas contiene elementos que avivan la mirada de los profesores. La implicación en los acontecimientos del oficio aporta datos sobre la acción y sobre los pensamientos que la sustentan, las estridencias surgidas del entorno activan los sentidos y despiertan el espíritu de búsqueda, habida cuenta que:

La reflexión, en sus diversos estadios y momentos, es suspensiva de la expresión automática, del desarrollo ciego y sordo de un programa. Porque no es sorda al ruido del entorno, al ruido del pensamiento, al ruido del mundo, la reflexión paraliza la expresión espontánea de un movimiento, de un pensamiento, de una intención, para decidir su curso (Honoré,1980, p. 97).

Desde el pensamiento reflexivo los profesores construyen puntos de vista acerca del “trabajo bien hecho”. Hacer bien las cosas se asocia con la atención a los alumnos, de ahí la interpelación de la práctica. Para mejorar lo que hacen los maestros dicen que someten a examen la propia experiencia, convierten en objeto del pensamiento sus acciones y las creencias en las que éstas se sustentan. Para los profesores queda fuera de duda el vínculo entre acción y reflexión, tampoco se titubea acerca del necesario examen de ambas, desde el campo de actividad se estructuran ideas como la siguiente:

Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los

que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. Considerando que el arte de enseñar es un arte de interacción de saberes y experiencias, rescato nuestra labor docente y su importancia de saber enseñar, poder enseñar y un saber hacer (M2FV 31-02-2014).

El trabajo educativo es filigrana es creación, es inventiva. Ser pedagogo es también ser artista, el arte educativo es viaje de ida y vuelta entre acción y reflexión. Este diálogo va estructurando un bucle a través del cual se van reconfigurando en la misma medida verdades y prácticas comunes se superan asumiendo continuamente decisiones distintas a las habituales:

La reflexión da a la actividad el poder de decidir sobre su curso. Suspende momentáneamente según una normalidad para convertirla en creadora de nuevas normas [...] la actividad se convierte en la posibilidad de descubrir lo Posible y la Elección (Honoré,1980, p. 135).

La práctica educativa en sus facetas más creativas es un artesanado. El arte de enseñar se perfecciona desde la mirada de la experiencia, del juicio sobre el trabajo que no es otra cosa que el sometimiento a examen de lo que se realiza en la cotidianidad, para los maestros es comprensible la trascendencia de la actividad reflexiva y este tipo de pensamiento lo vinculan a sus acciones dentro del oficio, en él ejercitan sus potencialidades con la intención de transformar situaciones que les resultan incorrectas, problemáticas.

Su campo de experiencia es para los profesores un espacio fundamental para aprender, para crecer, para saber más, para desarrollarse desarrollarse, para formarse, observemos:

No hay como la realidad, en parte como decía yo, me acuerdo mucho de las profesoras que tuve y de tanto que he escuchado historias, a lo mejor uno sí se queda con algo de eso, y sí hace que uno reflexione y sí cambie la postura. En mi punto de vista... pues yo siempre he trabajado -desde chico- en eso de la pintura, entonces, ahí se ve que hay mejor con la práctica; pero nada como llevarse o irse por lo propio, personal, lo original de cada quien, porque copiar a veces ni sale igual (E1M9).

Los saberes docentes se han producido en contextos diversos. Mucho de lo que sabemos proviene de los que escuchamos, de la observación de las prácticas de otros, de sus consejos; pero el conocimiento, más allá de lo que se escucha, lo que se lee u observa, está en la realización del trabajo.

En la realización de la actividad tiene lugar el ensanchamiento de lo que se conoce, el trabajo acrecienta el entendimiento porque siempre se sustenta en informaciones disponibles y dispuestas a incluir nuevos repertorios desagregando bagajes obsoletos frente a nuevos requerimientos de la práctica.

Reconstruir prácticas y saberes desde la mirada de los docentes conlleva a asumir el trabajo como espacio de inventiva y de activación de la capacidad del pensamiento. Interpelar la acción es la mejor garantía del aprendizaje, la vivencia personal es la fuente primigenia de producción de saber y es también el ámbito en el que ese saber se muestra.

Los maestros no niegan la diversidad de influencias a las que están expuestos, visibilizan los relatos de la academia, las retóricas propias de su tradición, las anécdotas de sus contemporáneos, pero reiteran que el contacto con los problemas del oficio permite generar conocimiento:

Quando comencé la lectura me recordó un poco a Schön cuando nos remitía a los talleres donde se enseñan las artes; Alliaud nos menciona que los artistas se forman a partir del contacto y la familiarización con las buenas obras, los talleres de los docentes con sus grupos y las buenas obras son las aulas de los compañeros del colectivo. Pensar en nuestra problemática y continuar en el camino de la confusión es como el cultivo para generar prácticas innovadoras (el conocimiento está en la acción. Schön). Nosotros generamos conocimiento (M4FV 30-01-2014).

Para los profesores el encuentro con el saber tiene que ver con el desarrollo del trabajo. En este orden de ideas va quedando claro el vínculo entre la reflexión y el oficio, un practicante no se plantea la reflexión como una actividad abstracta, lo explica como una forma de asumir conscientemente las implicaciones dilemáticas de la acción.

Los maestros se van haciendo al tiempo que piensan en transformar su realidad, las transformaciones que se proponen no son homogéneas ni siempre se refieren a lo mismo. Unos limitan sus márgenes de acción al “enseñar mejor”, otros piensan además de eso en la escuela, en la organización del colectivo docente, en las relaciones sociales, en la condición laboral, en la política.

Lo relevante es que motivados por la conflictividad de su trabajo lo imaginan distinto, piensan las cosas que pueden hacer y no solo las piensan, también hacen y ahí descubren que van aprendiendo, nosotros decimos que se van forjando, se van formando.

5.3. Múltiples Interpelaciones a un campo complejo

Los profesores cuando reflexionan su trabajo formulan interrogantes. Es en torno a sus preguntas que despliegan su pensamiento para dilucidar cuestiones vinculadas al oficio como lo que sucede con sus dispositivos didácticos, las formas de aprendizaje de sus estudiantes, lo que sirve en las clases, lo contribuye al logro de sus propósitos, aquellas formas de actuación que los obstaculizan. Desde sus cuestionamientos los maestros someten a prueba los hechos, cuestionan sus experiencias y los saberes que les subyacen, en este proceso corroboran o niegan la valía de su propia acción.

La perplejidad es una condición que asalta a los profesores que convierte su actividad en objeto de reflexión, de él emergen infinidad de cuestionamientos, las preguntas de los maestros poseen un profundo valor formativo, interrogarse sobre los rumbos de las acciones propias significa someterlas a examen, es ponerlas en crisis y abrir cauces al cambio.

La siguiente expresión hace evidente el nexo entre una acción y las preguntas a que conduce, deja también entrever que a partir de esa interconexión aparentemente simple y carente de importancia se anuncian cambios en el maestro:

Busca uno la manera de resolver la pregunta; por ejemplo lo que me pasó con el modelo. Trabajé el modelo en este bimestre y el objetivo era que ellos, no que fueran científicos, sino que actuaran similarmente como un científico; les decía: “A ver, vamos a partir de un problema”. El problema de usted es cómo es el aparato digestivo de, ya habíamos visto el de nosotros, el propio, ya cada quien tiene su aparato”. Hicimos el análisis del aparato digestivo, vimos como son los órganos que lo forman, vimos que función realiza cada órgano. Luego les pregunté: “pero ahora, así como tenemos nosotros, ¿Ustedes creen que un piojo tenga aparato digestivo? Y ahí empezaron: no maestra, o sí. A partir de sus respuestas fui buscando la forma de incluir otras actividades (M12 E1).

El maestro hapuesto a distancia un suceso de su práctica educativa. Piensa en lo que sucede a la hora que trabaja en su aula y con sus alumnos; pregunta, inquiera, cuestiona y duda. El profesor reflexiona después de preguntar y sus interrogantes aparecen en el momento en que las contradicciones del mundo se tornan evidentes, las preguntas anuncian y anticipan a la reflexión, son la fuerza motriz del pensamiento.

Con la sencillez característica de las expresiones de los maestros, exponemos aquí otra opinión en la que podemos deducir la función que juegan las preguntas de los maestros como provocadoras de sus procesos reflexivos:

Lo que hago es primeramente preguntarme qué quiero, para qué y por qué, después analizo posibles soluciones de las cuales deslindo actividades que me pudieran ayudar a mejorar mi dificultad, esto lo hago mediante un análisis en la comodidad de mi sofá. Después que tengo la idea central, platico con diferentes personas sobre mis raras ideas y ellos me dan sugerencias, me dicen si me entienden o si soy clara, si me falta si me sobra, si me salgo del guacal y anoto algunas ideas de manera que reformulo lo planteado en mi cabeza (M10FV 27-06-2014).

Esta profesora pone en evidencia que para pensar primero pregunta. A partir de sus interrogantes escudriña, pronostica, valora, presagia, busca

significados por distintas vías acerca de los hechos en los que está implicada. La maestra analiza los acontecimientos que tiene ante sí porque convierte en inciertas sus creencias, incurre en el territorio de la incertidumbre, por ello se interroga, busca esclarecer lo que le parece confuso.

La reflexión contiene una dinámica que permite el tránsito de la confusión a la claridad, este trayecto tiene como fuerza motriz la actividad del pensamiento, a la mente reflexiva de los practicantes de un oficio les subyacen la duda y la búsqueda en torno a las incógnitas de su misma acción. Como lo planteó Dewey (2010):

El pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental. 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (p. 28).

El potencial reflexivo de los maestros es activado por las preguntas. La movilización del pensamiento parte de las inquietudes, de las interrogantes. Los profesores reflexivos son esencialmente personas curiosas, inquietas, dispuestas a la búsqueda de nuevos horizontes en el ejercicio de su práctica. El punto de partida de los procesos reflexivos es el deseo de transitar por nuevos rumbos y en esto la curiosidad juega un papel fundamental.

La curiosidad es una disposición intelectual, remite a la formulación de preguntas, las preguntas de los profesores reflexivos tienen que ver con la cotidianeidad, con su contacto con el mundo y con otros individuos.

Con los preguntas que formulan delimitan sus territorios e itinerarios de búsqueda, dan cuenta de su capacidad de asombro frente a las dificultades consustanciales a su vida en el trabajo. Los maestros preguntan por lo que les acontece, sus inquietudes se anclan en la experiencia, un campo con aristas heterogéneas.

Los alumnos, los aprendizajes, la interacción en el aula, el currículum, la vida social, todo lo que tiene relación con el ejercicio de su trabajo llama la

atención de los profesores, ahí buscan las maneras de hacer mejor las cosas, escudriñan las formas más adecuadas y pertinentes para el despliegue de su pensamiento y de su acción.

Las dudas de los maestros remiten al logro de propósitos, el objetivo fundamental es la transformación de las cosas que hacen para que sus alumnos se eduquen. Los maestros se interrogan para buscar alternativas a las situaciones que los dejan perplejos, buscan transformarlas y no en cualquier sentido, van en pos de cambios con sentido positivo, la positividad la relacionan con sus propias actitudes frente a sus discípulos, con su desenvolvimiento en los contextos o las instituciones en las que se desenvuelven y también con la relación consigo mismos.

La intencionalidad de los profesores consiste en realizar el trabajo de formas mejores y con la expectativa de descubrir aspectos de la realidad o de la vida que les son desconocidos.

Cuando los profesores se interrogan tienen puesta la mirada en un tema que les inquieta. Poner el acento en un algo que los intranquiliza implica activar un proceso de búsqueda, asumir una ruta en la que caben múltiples opciones y posibilidades. En la cotidianeidad del trabajo suelen aparecer incidencias que obligan a realizar “movimientos tácticos”, posicionamientos a veces coherentes y en ocasiones contradictorios, incompatibles, paradójicos, todos son necesarios porque se emprenden pensando resolver un conflicto y teniendo a la vista un propósito.

El campo de práctica está lleno de zonas oscuras, los profesores que las reconocen pueden despertar en sí mismos el deseo por conocerlas y así las convierten en foco de su pensamiento. La complejidad la práctica es fuente fecunda para la identificación de temas de estudio, pensando en ellos los maestros preguntan, ponen en entredicho lo que ya saben, lo que hacen y lo que desean, así detonan sus procesos de pensamiento, veamos:

Es ahí donde vale la pena investigar sobre ¿Qué puedo hacer yo para cambiar la visión y acción de un verdadero maestro de la educación?

¿Cómo repercutir en el proceso de aprendizaje de mis alumnos? ¿Qué debo enseñar o proporcionar a los alumnos para mejorar su calidad de vida? (M8FV 10-11-2013).

El proceso de trabajo es espacio fértil para la indagación y el despliegue del pensamiento porque en él emergen incógnitas innumerables, tan heterogéneas como inconmensurables suelen ser los conflictos del oficio docente. Para quien vive en el intento de educar, lo único cierto es lo inseguro, el trabajo docente es el sitio en el que habita el apuro, de ahí su esencia apasionante y su ineludible vínculo con la inventiva, la creación y la apertura al asombro

Las dudas, interrogantes y temas de reflexión del profesorado tienen una amplia gama, aunque predominan las relacionadas con la didáctica; las formas de interacción que deben experimentarse para generar procesos de aprendizaje desarrollo cognitivo ocupan la mente de los maestros que piensan sobre su trabajo, son comunes entre ellos cuestionamientos de este género:

¿De qué dependen estas dificultades de comprensión lectora en mis alumnos?, ¿Cómo dejar de lado la memorización de texto y lograr la comprensión?, ¿Qué implica leer un texto? (M9FV 21-03-2014).

Es evidente que el profesor duda, por eso pregunta. Sus interrogantes permiten ver la convicción de que los saberes y creencias de que dispone son insuficientes para dar sentido a los cursos de acción y responder a sus problemas. Sus inquietudes tienen relación con la transposición de los objetos de aprendizaje contenidos con el currículum y con la superación de las tendencias comunes de los procesos educativos dibujados desde concepciones mecánicas y memorísticas.

El profesor somete a examen el significado de los procesos de lectura, se infiere que ubica en un plano crítico los procesos repetitivos de manejo del lenguaje escrito y que busca perspectivas diferentes desde la que el proceso de involucramiento en el acto lector implique la comunicación y el entendimiento. Lo que acontece en el campo de actividad, el porqué el trabajo adquiere ciertas

características y ocupa sus inquietudes, ahí se traslapa la curiosidad por intentar hacer nuevas cosas.

Existen interrogantes en las que a partir del reconocimiento de la experiencia se ponen a examen las nociones sobre el aprendizaje y las formas de intervención que hacen posible el desarrollo intelectual de los estudiantes, enseñar y aprender son conceptos nucleares de la actividad docente, no es de extrañar que persistentemente ocupen la escena en las preguntas y el pensamiento docente como en el siguiente caso:

¿Qué estará pasando con los niños que no aprenden a usar las matemáticas? o ¿Qué estará pasando con nosotros los docentes que no logramos adentrar a los alumnos al conocimiento, interés y propósito de las matemáticas? ¿Cuáles serán las estrategias o actividades funcionales para que el alumno aprenda matemáticas? Estas y muchas más cuestiones me hago, cada que me topo con un alumno que no tiene noción ni de cantidad ni de número (M8FV 10-11-2013).

Aquí se está interpelando la realidad desde varios flancos. Surge la incógnita acerca de la persistencia y el carácter resistente del contexto sobre el que pretende incidir, se pregunta si las acciones hasta este momento implementadas influyen de alguna forma en la transformación de la práctica. Se pone sobre la balanza la calidad y la cualidad de la acción, al mismo tiempo se comienza a elucubrar acerca de nuevas maneras de acción al alcance.

Si se analiza atentamente, se observará que el detonante de las preguntas es una realidad dura, siempre resistente a la voluntad de control y transformación del individuo que actúa sobre ella y que obliga a mirar el entorno y a mirarse a sí mismo. Los maestros analizamos nuestro pensamiento y formas de actuación, decía Kemmis (2009), refiriéndose al pensamiento reflexivo sostiene:

Cuando nos paramos a pensar –a reflexionar- lo hacemos para evaluar algo que ha sucedido, para prepararnos para la acción o para las dos cosas. La reflexión es un proceso dialéctico: mira al interior de nuestros pensamientos y de nuestros procesos de pensamiento y al exterior de la situación en la

que nos encontramos; cuando tenemos en cuenta la interacción de lo interno y lo externo, nuestra reflexión nos orienta para el pensamiento y la acción más profundos (p. 97).

Los profesores nunca arribamos a la acción perfecta, lo que hacemos es siempre falible, por ello nuestros actos por rutinizados que sean, nunca se repiten fielmente. La sensación de insuficiencia del saber es una constante, entonces se tiene que conjeturar, imaginar.

El oficio y sus múltiples facetas conflictivas obligan a movilizar habilidades, es de esta forma que desde el campo de la experiencia y siempre preguntando, se accede a formas más perfeccionadas de realización de las tareas, cuestionando lo hecho siempre, ajustándolo, corrigiéndolo. En la práctica educativa siempre falta algo, por eso la necesidad de la pregunta, los maestros reflexivos son preguntones:

Y ahora con lo de los modelos, yo siento que me quedó la sensación de que todavía les faltaba. Y aunque yo dije ¿cómo le hago? Ah, pues voy a trabajar con los modelos. Ahorita estoy con lo del proyecto de la feria gastronómica, pero aun así, o sea, los alumnos lo hacen así, rápido. Les digo: “van a elegir una receta que sea típica tradicional”. Y ellos ya sacaron que las enchiladas, que las tostadas, que sabe qué. “Ah bueno, qué ingredientes lleva”, y empezaron ellos e hicieron la receta, sacaron todo. Cuántas calorías tiene... y ellos, o sea lo sacaron así muy rápido y yo: “muchachos es que quiero que investiguen”, y los niños así como que, qué ¿Qué investigamos? (M12FV- 22-03-2014).

En lo que se relata se evidencia una actividad informada. Los dispositivos didácticos aludidos son parte de una concepción pedagógica desde la que se orienta la acción en el aula, los modelos y los proyectos son estrategias de trabajo que el profesor implementa creyéndolos eficaces, pero después del uso de ese saber persiste la pregunta: “¿cómo le hago?”.

El conocimiento convertido en acción con todo y su valía deja abierto el espacio a las incógnitas, las que emergen en el campo de práctica en muchas

ocasiones parecen inasibles, los enigmas interpelan el saber disponible, se da pie a una revisión mediante la cual se establece una “interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo, el primero de los cuales sirve como ancla, mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva” (Sennett, 2009, p. 69). El maestro modifica sus saberes cuando los confronta en la acción y se evidencian ante él limitados.

No siempre las preguntas de los profesores se reducen a la acción eficaz. Los profesores no cuestionan solo las formas de alcanzar mejores resultados en el aprendizaje, asoma en sus inquietudes la pregunta acerca de lo que se enseña y el sentido de los objetos de aprendizaje para los entornos sociales en los que los alumnos tienen que desenvolverse.

Los educadores también comprenden y problematizan el proceso educativo como un fenómeno con fuertes vínculos con las formas de vida social y con la cultura que rodea a las aulas. En sus retóricas está la idea de que la problemática educativa trasciende el salón de clases, se plantean el buen aprendizaje como un asunto multidimensional, no asumen la cuestión de manera simplista.

La buena educación para ellos no se conquista desde el saber acumulable y estático porque está mediada por la relación entre los procesos de escolarización y el espectro de la vida sociocultural de los estudiantes y sus entornos, así se establece en el siguiente punto de vista:

Desarrollar el saber qué y el saber cómo en el aula implica toda una gama de experiencias sociales y culturales que el alumno trae consigo, y el maestro también. Pero ¿Cómo lograr que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes? ¿Cómo hacerle para que ese conocimiento traspase el contexto escolar y lo hagan suyo en la vida cotidiana? Estos cuestionamientos implican investigar el tipo de vida social y cultural que rodea a los alumnos, para que en la planeación didáctica los docentes las adecuemos a situaciones reales en el entorno real donde el alumno se desenvuelve con el propósito de que fortalezca lo aprendido (M10FV 19-02-2014).

Las preguntas desde las que los profesores reflexionan no se reducen a los aspectos técnicos de la enseñanza, los rebasan y plantean cuestiones de mayor fondo, esto es posible porque al aprender reflexivamente existen múltiples resquicios por los que se puede atisbar la actividad docente y desatar ataduras a la acción y el pensamiento.

Cuando el razonamiento reflexivo de los maestros se activa, puede superar muchos límites, la toma de distancia respecto a la práctica hace explícitos nudos y contradicciones que suelen atravesarla, así se somete a revisión lo establecido, se sueltan anclas de los *habitus* y los regímenes de verdad lo que conduce a dos descubrimientos de gran valía para la docencia: que siempre es necesario aprender y que el cambio es inherente a la mejora del trabajo.

Las rutas de la reflexión de los profesores suelen cambiar, las preguntas más simples tienen que ver con la utilidad de la acción, con el logro de objetivos de enseñanza, pero ese trayecto va madurando y es entonces que aparecen niveles más complejos de interpelación. No solo se cuestiona el hacer y su utilidad, se ponen en entredicho las razones de la acción, las maneras en que se despliega ese hacer, las ideas en las que se sustenta. Todo se somete a prueba y hay una escalera reflexiva desde la que se pueden observar la multiplicidad de factores implícitos en la acción y desde la que se ponen en crisis todos ellos:

En la reflexión sobre su propia interacción, su mundo comportamental y las teorías implícitas que utiliza para crearlo [...] el estudiante tiene que ser ya capaz de describir e interesarse por su propia comprensión intuitiva, de dejar de lado lo que ya sabe a fin de formar parte del mundo aun por conocer, de alguien más, con el propósito de experimentar una zona de incertidumbre (Schön, 1992, p. 130).

El continente de lo didáctico es, sin embargo, un ámbito que atrae la atención de los maestros, esto es comprensible porque una buena parte de su actividades interacción con los estudiantes en las aulas. La transposición de objetos de aprendizaje, las mejores formas de articular la mediación pedagógica son foco privilegiado de las preocupaciones docentes.

Son comunes las interrogantes acerca de las arquitecturas y dispositivos que permitan el despliegue del pensamiento de los estudiantes y la asimilación de mejores formas de actuar en la relación entre el alumno y los contenidos, siempre, suponiendo que se buscan rutas de mejora de los procesos de aprendizaje:

¿Cómo hacerle para detonar la cognición con quienes están conformes con lo que saben? (M6FV 28-02-2014). ¿Cómo lograr que un pensamiento concreto se llegue a lo más abstracto? ¿Cómo hacer para que propongan soluciones distintas? ¿Cómo potenciar al razonamiento y no a lo memorístico? (M1FV 19-01-2014).

El aula ocupa y preocupa a los profesores, esto es comprensible porque en ella tiene lugar la mayor parte de la vida profesional, los educadores aspiran a ser mejores, intentan avanzar hacia nuevas formas de realizar el trabajo, exigen de sí mismos hacer las cosas bien. Parten de reconocer lo que no funcionan como ellos desean, se reconocen insuficiencias y se busca lo nuevo, intentan salir de lo conocido; los hábitos, las rutinas y las creencias entran en crisis, éstas encarnan un alejamiento de las certezas, auguran el ingreso al territorio donde se cruzan múltiples caminos.

¿Podría el maestro actuar coherentemente en la práctica sin preguntas? Las encrucijadas siempre lo obligan a hacerlo, no interrogar-se es trabajar en la indiferencia, pero un profesor que ha tomado la decisión de ser continuamente distinto sí tiene la necesidad de inquirir sobre los acontecimientos del oficio, esos cuestionamientos muchas cosas dicen. En principio dan cuenta de una inconformidad con lo que se hace, delatan que el maestro no está conforme con lo que es. En las preguntas de los maestros se pone sobre la mesa el deseo de crecer, la intención de desarrollarse, de saber más, eso evidencia la aspiración de superar las maneras conocidas de actuar cuando se intenta servir a otros.

Las interrogantes e inquietudes de los profesores tienen también un componente deontológico. El maestro, además de hacedor de cosas es un sujeto ético, construye saber, reconstruye el hacer al tiempo que va forjando una

identidad y fragua un código de conducta desde el que define las formas de comportarse, elabora un significado de sus acciones en la práctica de su tarea.

Los profesores además de formular preguntas aventuran respuestas, soluciones. Las contestaciones a sus dudas, siempre provisorias son elementos de prueba de la movilidad intelectual del profesor curioso, ese que tiende a entrometerse en la multidimensionalidad de la tarea de educar.

El maestro que ha puesto la mirada en los acontecimientos del trabajo, se pregunta y conjetura acerca de las maneras de dar solución a sus disyuntivas, las interrogantes tienen un fuerte anclaje en la experiencia. Con simplicidad aparente, un maestro formula preguntas y las responde con sus vivencias como referente:

“¿Cómo se aprende a escribir?... pues escribiendo, ¿Cómo se aprende a leer?... pues leyendo” (M1FV 20-02-2014).

Las preguntas significan suspensión del actuar y el pensar automáticos. Las personas reflexivas son cautelosas, decía Dewey. Deliberan, sopesan calculan, examinan, escudriñan, inspeccionan, arriesgan conjeturas, elaboran explicaciones; el pensamiento reflexivo implica alerta mental permanente, sigue un curso y sobre todo, establece una conclusión.

Los maestros ponen en suspenso sus convicciones sobre la enseñanza y aprendizaje junto a otras esferas del oficio. Cuando en el trabajo se descubre que educar no es transmisión de conocimiento etiquetado la relación afectiva, la comunicación y el valor de la otredad son objeto del pensar y fuentes de interrogantes. En la mente de los maestros son recurrentes las incógnitas relativas a la forma de tratar a los estudiantes, muchas ocasiones buscan más que transmitir contenidos el encuentro afectivo en el aula.

Se preguntan sobre los procedimientos que educan a los estudiantes como personas totales. Además del acceso al saber curricular los profesores asumen que los alumnos requieren también que se les pondere como sujetos de derecho, como seres humanos con intereses, deseos y expectativas:

¿Centrarse en los aprendizajes de los niños, es respetar su forma y ritmo de aprendizaje o irlos seleccionando, agrupando, etiquetando y lo peor: HACERLOS A UN LADO si son diferentes a nuestros prejuicios? ¿Qué tan importante es que los niños reciban la atención de un profesional especialista como tú, de manera directa, adecuada y personalizada, ya sea dentro o fuera de la escuela? ¿A quiénes hay que brindar la atención: a los que discriminan o a los discriminados? (M6FV 28-03-2014).

El profesor enjuicia severamente la actividad profesional. Refiere en un tono exigente respecto a las formas de intervención en el aula, lanza un grito nada sutil ante las estrategias de enseñanza que anteponen los contenidos de aprendizaje a los intereses y las formas particulares en que se concreta el desarrollo de los alumnos. La que afirma este estudiante deja ver que en sus interrogantes someten a examen cuestiones que van más allá de la transmisión del saber escolar, son también interpeladas las maneras de ser maestro, las razones de ser y de estar dentro de un aula y sobre todo, se deja meridianamente planteada la problemática de su formación como educadores.

El aprendizaje docente y la identidad de un educador son componente esencial de la problemática de la escuela, sobre ello también se interrogan los maestros y este tipo de preguntas suelen ser también el punto de partida de sus trayectos de formación:

Pregunto: ¿Cómo lograr que los niños con problemas no sean señalados como enfermos, discapacitados, o cualquier otro tipo de clasificación que únicamente estigmatiza y lleva precisamente al bullying, y no solamente hacia ellos, sino de ellos hacia todo el grupo? Este era el caso de Fernando, él era quien agredía a todos los demás alumnos. ¿A quiénes hay que educar, a los desintegrados o a los desintegradores? ¿Dónde radica el problema? (M6FV 21-02-2014).

Aquí el maestro pone en cuestión, lo que es, debe y puede ser. La función docente es explicada por este profesor, desde una perspectiva en la cual la tarea educativa tiene su razón de ser en que los estudiantes, sus condiciones sociales,

culturales y humanas son el centro alrededor del cual gravita la tarea educativa. Atender las exigencias del proceso educativo exige rebasar los márgenes de la técnica o los dilemas de la didáctica, hay inquietudes que provienen fuera del aula o fuera de la escuela, sobre ellos los maestros también se cuestionan y estructuran procesos de aprendizaje y formación.

La política educativa también entra en cuestión. La retórica de los profesores pone en discusión las decisiones de los gestores de la educación porque están claros que éstas imponen su huella en la escuela; las decisiones administrativas, ubicadas en un ámbito ajeno a las aulas de clase permean lo que sucede en ellas en igual medida que afectan las condiciones de vida y trabajo de los profesores.

Un hecho es evidente: el discurso unipolar desde el que se establecen parámetros para el saber y la identidad docente no se asimila acríticamente por el profesorado, la identidad y el saber están en el campo de juego y los profesores no han sido totalmente impregnados por el régimen de luz que aparentemente domina toda la escena educativa nacional, los profesores también se interrogan sobre las decisiones de los administradores de la educación, miremos la siguiente intervención:

Estas pruebas planteadas, además de tener consecuencias en el aprendizaje, tienen efectos no deseados, efectos en el empobrecimiento curricular y la simplificación de lo pedagógico. La prueba inicial para ingresar al sistema educativo, inquieta y nos lleva a formular las siguientes preguntas, ¿Qué es ser profesor?, ¿Qué debe saber el profesor? y Este conocimiento ¿cómo se evidencia? (M9FV 08-06-2014).

Los profesores perciben cómo una parte importante de los proyectos educativos o los procesos de aprendizaje a los que se les induce, y a los que obligadamente deben acceder, interpelan su propia formación. Es común, cuando entran en escena los cuestionamientos sobre los procesos formativos que se ponga de manifiesto una sensación de incompletud, los maestros sienten que “algo falta”, que hay infinidad de saberes de los que carecen.

A pesar de la intensa actividad que desde la administración del sistema educativo se despliega para el perfeccionamiento de la formación inicial y continua del profesorado, los docentes advierten falencias y ponen en entredicho las exigencias. Cuestionan la racionalidad de las políticas de formación y sus posibilidades para impactar en la calidad educativa:

¿Qué faltó en mi preparación docente? ¿Cómo exigirle calidad a los alumnos? ¿Qué pasó con el desarrollo y aplicación de competencias que el marco teórico del plan de estudios nos ofrecía? (M13FV 03-03-2014).

Denotan angustia las preguntas de los profesores, hay insatisfacción y conflicto. Pero el conflicto no los inmoviliza, por el contrario es una fuerza detonante de procesos de búsqueda:

Suena la chicharra y ¿Qué hice? ¿Cómo contribuí al aprendizaje de los niños? ¿Qué avances tuvieron los niños?

Respuestas: Contribuí a una molestia de los niños. Contribuí a una incredibilidad con el maestro de grupo sobre el trabajo que desempeño.

Contribuí a un avance muy significativo.....sí...un avance mío porque le avancé a una propuesta que por cierto nos quedó bien bonita...¿Y el niño? Bien gracias.....¿Qué hice hoy? ¿El día fue favorable? con seguridad y vergüenza puedo demostrar que nooooooo (M8FV 07-11-2013).

El tono es de aflicción en estas expresiones, el trabajo provoca sobresaltos en el maestro que las emite. La vida en el aula es angustiante, no hay proceso reflexivo que esté a salvo de la tensión, al pensamiento lo activa la inquietud. Es desde la profundidad de la zozobra que se provocan las reorganizaciones de conciencia y desde la que se estructuran nuevas esperanzas.

En la dinámica de la actividad reflexiva de los maestros subyace una díada entre la angustia y la esperanza. La tranquilidad es una mala compañía para la reflexión, es preferible el malestar porque sin él no hay anhelos para canalizar energías.

Cuando todo está previsto, organizado, establecido tanto para lo material como para el pensamiento, nos encontramos protegidos de la angustia. Pero un buen día ocurre que la reflexión dormida se despierta, sacudida por algún acontecimiento imprevisto. Todo resulta entonces brutalmente interrogante (Honoré, 1980, p. 85).

Los profesores se afligen cuando transitan por una profunda implicación en la problemática del oficio. Se preocupan por los acontecimientos de su tarea en razón de que afectan la vida presente y futura de sus alumnos, es por esta razón que proyectan escenarios desde los que se pueda influir en los aprendizajes y en su calidad de vida; idean cursos de acción teniendo a la vista la mejora de la práctica porque asumen que eso forma parte de su obligación para con los demás.

Los deseos, los empeños y las suposiciones tienen una importante función como soportes de la reflexión, la intelectualización de la práctica va de la mano con la responsabilidad, se piensa para atender obligaciones propias, encargos libremente asumidos porque:

La combinación de compromiso e imaginación produce una práctica reflexiva. Esta práctica combina al mismo tiempo la capacidad de comprometerse y de distanciarse con una empresa para identificarse con ella y verla en su contexto con los ojos de una persona ajena. La imaginación permite adoptar otras perspectivas entre límites y en el tiempo, visitar la “otredad” y dejar que hable su propia lengua (Wenger, 2001, p. 261).

Los profesores asumen el análisis de sus actos porque influyen en la vida de los demás, buscan que sus dispositivos de intervención sirvan a sus alumnos, preguntan, investigan y modifican a la luz de los resultados que observan, lo hacen así porque consideran necesario analizar su trabajo desde el tamiz del perfeccionamiento de las acciones que lo configuran:

Consideré indispensable el desarrollo de las capacidades de razonamiento en los alumnos, mediante la realización de acciones que propicien la colaboración entre el docente-alumnos, alumno-alumno, alumnos-padres de

familia, que permitan comprender un problema, reflexionar sobre lo que se busca, estimar posibles resultados, averiguar distintas vías de solución, comparar resultados, expresar ideas y explicaciones para confrontarlas (M1FV 01-11-2013).

El profesor siente la necesidad de buscar explicaciones a un problema que detecta entre sus estudiantes: las limitadas capacidades de razonamiento. Piensa acerca de la justeza de sus pretensiones al tiempo que explora y experimenta rutas de trabajo que conduzcan al logro de los resultados que espera; en su expresión este maestro describe lo que él considera la ruta lógica de la reflexión de la práctica, él problematiza, proyecta, experimenta y sistematiza la experiencia evaluando y verbalizando resultados.

En el proceso reflexivo los profesores aprenden de sus aciertos y errores, vivirlos, disfrutarlos y sufrirlos forma parte de la experiencia de la formación. Es en la vivencia que configuran maneras innovadoras de enfrentar sus dificultades, aprenden y se forman interactuando con quienes les rodean, comprometiéndose con ellos, comprendiéndolos, comportándose con una actitud empática con aquéllos que comparten la realidad.

Reflexionar es ubicarse en y con el mundo, ese mundo es un espacio compartido, una realidad en la que las dificultades no son problemas individuales, son dificultades de los otros por eso son multifacéticas, irrumpen en todo momento y atañen a diversas esferas de la vida de los que interactúan en el proceso educativo:

La convivencia con los alumnos, la comunicación, la confianza, conocer a los alumnos con quienes se trabaja, la forma en que ellos viven, su sentir, puede ayudarnos a atender mejor a los alumnos, a partir de experiencias que se viven en clase nos van formando. La reflexión acerca de mi trabajo, analizando mis fallas, debilidades y fortalezas, reconociendo lo que hago mal o debo cambiar, todo esto me ha ayudado mucho a buscar la mejor manera de realizar mi trabajo (M9FV 16-06-2014).

El maestro denota que quiere ser distinto. Tiene que aprender y desarrollar su pensamiento insuficiente, de ello depende la satisfacción de la necesidad de servir mejor.

Para escapar a las limitaciones de la rutina y la costumbre es preciso que los hombres tengan suficiente interés en el pensamiento por el pensamiento mismo. El interés por el conocimiento mismo, en el pensamiento por el libre juego del pensamiento, es necesario para la emancipación de la vida práctica, para hacer ésta más rica y progresista (Dewey, 2010, p. 224).

Las preguntas y dudas de los educadores son punto de quiebre con el saber y la acción inmóviles, por eso es tan fecundo el territorio de las interrogantes que los maestros construyen desde su campo de práctica. En la relación maestro-alumno se encuentra el núcleo fundamental de la educación formal, las interacciones entre estos dos agentes están en el centro de la cultura escolar, pero tienen lugar en el marco de un entramado de relaciones sociales de mucho mayor aliento. Los maestros tienen en mente lo que afecta el aprendizaje de sus alumnos y están claros del protagonismo de su actividad, pero la relacionan con el conjunto de la formación social.

La comprensión de la vida en las aulas requiere explicaciones que incluyen aspectos provenientes de la totalidad de las relaciones que el maestro establece en su campo de trabajo, éstas son muy amplias, es por esta razón que las interrogantes de los maestros focalizan asuntos como el siguiente:

Comparto con usted su visión y sentir ante tanta arbitrariedad que se da en las escuelas hacia los alumnos, donde lo más importante para muchos "maestros" es mantener a los niños ocupados en algo poco objetivo para ellos. ¿Qué es primero, el huevo o la gallina? En otras palabras, ¿Cuál será la fórmula, una buena educación para la mejora económica o la mejora económica para acceder a una mejor educación? (M6FV 26-08-2013).

A su manera los profesores ponen en la mesa de discusión un asunto muchas veces eludido por los gestores del sistema educativo y por el mundo académico. La retórica que insiste de forma acrítica en que la educación por sí

misma es un mecanismo de movilidad social es problematizada por los educadores, ellos advierten el riesgo de las explicaciones simples, se inquietan acerca de la interdependencia entre la escuela y la vida socioeconómica y sostienen que para mejorar la calidad e la escuela no debe dejarse de lado el trabajo para mejorar las condiciones de existencia social de los ciudadanos.

Los profesores no consideran la escuela y los procesos educativos como un compartimiento-estanco en el que se pueden idear e implementar respuestas al complejo mundo del acceso a una vida digna para todos los individuos; la realidad social es sometida a examen por los educadores, sus preguntas trascienden los simples tecnicismos y se ubican en el campo de la compleja relación de la vida social, conflictiva como es y plagada de contradicciones.

En la siguiente expresión se dibujan las inquietudes de los profesores acerca de las condiciones de existencia de los estudiantes y sus comunidades, a los maestros también les inquieta la condición social en la que reinan la exclusión, el desempleo, la pobreza y la carencia de sentido de lo que se enseña en las escuelas de esas preguntas también se aprende, son tan legítimas y necesarias como aquellas que los profesores formulan sobre la relación pedagógica:

En estas condiciones es evidente que nuestro país esta carente de gente educada, pero no por falta de ganas por ejercer su derecho, sino por exceso de hambre, misma que no los lleva a pensar muchas veces en recibir la educación básica, sino en ir en busca de un trabajo para poder satisfacer primero sus necesidades básicas de sobrevivencia, entonces ¿Cómo lograr los aprendizajes y conocimientos básicos para la vida? ¿Cómo aprender, cuando los niños que están en su pueblo no cuentan con sus padres cerca para que los apoyen en sus estudios, si éstos se encuentran fuera trabajando para darles comida y vestido? ¿Cómo inculcarle a los niños el interés por estudiar y concluir su educación básica, si ellos se preguntan para qué les va a servir el estudio si no hay trabajo? (M8FV 9-09-2013).

El cambio educativo para los maestros es cambio en otras esferas de la vida, piensan en transformaciones pero éstas no se circunscriben solamente a las aulas, la superación de lo conocido incluye todo lo concerniente a la esfera pública.

Los maestros imaginan un mundo diferente, aspiran a trascender de lo que ya se conoce a lo desconocido. La reflexión es capacidad de negación de lo establecido para proyectarlo hacia ámbitos nuevos que se dilucidan en trayectos de búsqueda. La experiencia y sus conflictos es fundamental en la detonación de estos procesos, ellos llevan al individuo a plantearse conjeturas e inferencias.

Los sentidos construidos, los recuerdos de los que se puede echar mano son recursos y que permiten al establecimiento de supuestos sobre los hechos problemáticos del oficio, entonces es que se inventan realidades distintas y cursos de acción que las hacen posibles, en torno a eso los maestros se hacen.

5.4. Asumir el conflicto

El territorio de la práctica coloca continuamente a los educadores frente a encrucijadas, es ante ellas que ponen en cuestión las posibilidades de incidir en los acontecimientos del proceso de trabajo, tarea nada simple. Los profesores actúan porque en ambientes en los que las prescripciones y los ordenamientos obstaculizan por igual la tarea reflexiva que las posibilidades de actuar de acuerdo a su criterio, un conflicto que los profesores reflexivos tienen que enfrentar radica en la disyuntiva de hacer las cosas como se les ordenan o como las piensan desde sus intuiciones, saberes y necesidades.

Por eso las rutas del pensamiento docente son torcidas, ambiguas, difusas, tortuosas. Aventurarse por los senderos de la reflexión es asumir conscientemente el riesgo de extraviarse, de errar, de no ser políticamente correcto pero en el peligro radica la posibilidad de descubrir lo distinto, Alicia, la niña de Carroll, conoció su mundo maravilloso lanzándose sin miedo al laberinto profundo de su curiosidad.

La audacia, la capacidad de asumir riesgos y la superación de los temores van de la mano del acceso al saber docente, el espíritu de aventura abre las puertas del descubrimiento, el maestro inquieto atisba el mundo de la práctica con nuevos matices y narran su sentir desde esa experiencia, veamos:

Ahora comienzo a percibir "Luz" en el sendero, comienzo a descifrar algunos aspectos que aún me tenían en el desequilibrio, diría Piaget. Y continuaré diseñando, investigando, probando y conociendo (M1FV 07-04-2014).

El estudio tozudo de la realidad produce cambios, genera alumbramientos, movilidad de los universos simbólicos, el profesor emigra de los elencos desde los que se organiza su saber disponible o mejor dicho los modifica desde la interpelación de la práctica, de la acción reflexionada.

La construcción de la forma no es un trayecto que navega por aguas mansas, todo proceso creativo es tortuoso; en el serpenteado sendero de la actividad docente acechan los aprietos, pero cuando el maestro se decide a enfrentarlos, emprende rutas con profundo contenido formativo.

Los profesores se educan educando, aprenden de los momentos en que se imbrican en las dificultades del proceso educativo. El sustrato de la formación es el campo de la práctica en toda su complejidad y la tarea educativa es un espacio atravesado de conflictos, por eso es espacio fecundo para el aprendizaje.

El docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de manera abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra implicado. En todos estos procesos parece evidente que la investigación, la indagación personal, se constituye como una parte integral de la enseñanza y del aprendizaje, los profesores saben eso y refieren así ese sabe con la certeza que les dan sus vivencias:

Aprender a educar supone a aprender a educarse de forma continua a lo largo de toda la vida profesional. ¿Cómo llevarlo a la realidad, si el docente

día a día le imponen contenidos, planes y programas que no consideran el que hacer del maestro? (M1FV 08-11-2013).

La capacidad de pensar y examinar las cosas por sí mismos libera a los individuos del sometimiento a decisiones de otros, libera también de las rutinas al ofrecer la oportunidad de reflexionar acerca de los errores que comúnmente cometen en el campo de actividad.

Los desafíos de la práctica propician el cambio cuando son asumidos por los que viven en el oficio. La actividad de los profesores está condicionada por los propósitos que se dibujan con anterioridad a su realización, nunca se actúa por inercia, la actividad de los humanos obedece a fines, hay profesores que establecen como su propósito central incidir en el territorio de la acción para modificarla, estos profesores piensan en su trabajo intencionalmente.

La aparición de esas disposiciones resulta problemática, el confort es más atractivo que los sobresaltos. Pensar la práctica obliga a poner en la balanza la actividad propia, evaluar lo que se hace, e identificar aquello que es susceptible de cambiar, y el cambio es crisis.

Para aprender pensando las vicisitudes del oficio es imprescindible asumirlo como territorio en que nada es seguro, en el que toda decisión resulta controvertida, induce a que el profesor atraviese crisis, de la crisis emerge el pensamiento reflexivo:

Pero plasmar las problemáticas y las ideas para sus posibles soluciones siempre ha sido un reto mayúsculo, porque tan solo hablarlo nos representa crisis, el hacer un ejercicio de autoevaluación donde busquemos en el proceso que se realiza día a día lo que consideramos que no funciona dentro de nuestro quehacer (M12FV 30-01-2014).

La realidad cotidiana contiene un sector no problemático, éste deja de serlo en el momento que aparecen nuevos avisos, cuando su continuidad es interrumpida por la emergencia de una dificultad. Estas irrupciones abren un paréntesis en el discurrir de las instrucciones del saber de sentido común y el

pensamiento trabaja para integrar lo problemático al interior de lo que no lo es (Berger y Luckmann, 1994).

Los profesores ponen en cuestión las dificultades y las ideas que poseen para intentar darles solución, escudriñan, analizan, revisan y deciden. Los problemas los orillan a ejercitar su capacidad reflexiva, a detenerse y luego avanzar, a evolucionar de lo espontáneo e inercial hacia el campo de lo consciente y de la acción autocontrolada desde la interpelación de los propios actos.

La acción humana se compone de éxitos y fracasos. La práctica educativa suele reconfigurarse a partir del conflicto que emerge cuando los acontecimientos escapan al guion planificado ¿Qué ocurre cuando sobreviene algún acontecimiento imprevisto para el cual esta zona de conciencia no reflexiva no dispone de una reacción? Sobreviene un fenómeno análogo tendiente a la adaptación, generalmente acompañado de *stress*:

Una reacción de adaptación psíquica, con vistas al mantenimiento de la coherencia del conjunto somatopsíquico [...] El relanzamiento de la actividad reflexiva permitirá encontrar una nueva solución, ocasión de una toma de conciencia después de una inscripción en el registro de la exterioridad en la conciencia no reflexiva (Honoré, 1980, p. 62).

La vida dentro del oficio siempre conduce a acontecimientos inéditos, todo en la práctica educativa es resistente. La realidad escapa al plan, en la actividad docente nada sale igual a lo previamente pensado, por eso el pensamiento ingenuo transita por la inestabilidad y sufre permanentes ajustes, va del desequilibrio a la búsqueda de equilibrio, la estabilidad mental nunca alcanzada y simultáneamente anhelada son una fuerza energética que impulsa el cambio, el aprendizaje y la formación, observemos:

Bueno, es que muchos son muy juguetones y no están acostumbrados al trabajo; por ejemplo, de laboratorio, de verlo, así como que... más con respeto con cuidado, y se ponen a jugar. Una vez uno sí se me accidentó, pues usamos navajas, entonces yo ya con la emoción de llevar todo mi trabajo se me echó atrás todo, y bien planeado y todo, porque pues por ir a

atender al alumno, porque las luces del microscopio no funcionaron, o sea, todo un caos. Entonces, eso me hace a mí tratar de volver a reflexionar sobre mi propia práctica, y eso me baja, o sea mi nivel que yo traía me baja a cero y eso me hace que, para la siguiente clase, después de ese gran fracaso que tuve, pues bien desilusionado yo, pues vuelvo a tratar de llevarlo a buen fin (E1M5).

El maestro confrontado a la complejidad de la práctica experimenta sensaciones y emociones que evidencian la disfuncionalidad de sus cursos de acción, eso propicia su exploración, su esfuerzo en torno a un estado de readaptación. Una resignificación de los actos cuya posibilidad está condicionada por el despliegue del pensar, por el sometimiento a examen de lo pensado y lo hecho, como lo sostiene Honoré (1980) “En las situaciones insólitas, imprevistas, donde el conflicto se traduce en una disfunción generadora de “reacción general de adaptación” y de stress, cuyas manifestaciones provocan, a nivel de la sensibilidad interna, la sensación de emoción” (p. 53).

Toda dificultad representa una ocasión para su examen, los retos provenientes del proceso de trabajo se convierten en un tema para el estudio y la producción de conocimiento, siempre bajo la condición de que se constituyan en objeto del pensamiento. Los profesores proceden a realizar experimentaciones azarosas y libres, bajo el riesgo del fracaso, esta libertad representa la posibilidad de transitar hacia gradientes cada vez más complejos de análisis y reflexión que permiten asumir de forma paulatinamente más consciente las acciones y las dificultades a las que están orientadas.

Donde se presenta un conflicto es oportuno el examen. Los maestros reflexivos exploran, ponen en acción una buena dosis de juego mental inconsciente y libre; desde esas formas naturalistas de analizar su realidad avanzan a etapas posteriores en las que se activan la formulación y la revisión conscientes. Es entonces que se alternan la proyección y la reflexión, el seguir directamente hacia adelante y el detenerse a examinar. La inconsciencia es espontaneidad, la consciencia, dominio y control (Dewey, 2010).

El oficio docente ofrece innumerables ocasiones para la perplejidad asumido con compromiso y pasión, es así que el trabajo conduce a la reflexión, a innumerables y fecundos aprendizajes. El curso de los acontecimientos de la escuela en toda su riqueza obliga a los profesores a dudar, a interpelar las cosas que están alrededor de la realización de su actividad; los alumnos, los aprendizajes, los métodos de enseñanza, las propias actitudes, el aula y la escuela tienen motivos de búsqueda, precisan la activación de la mente, animan la reflexión para transitar en pos de respuestas ante lo que se ignora total o parcialmente, observemos la cita siguiente:

Posteriormente reflexioné en que efectivamente, en el aula todos leen, todos escriben, todos escuchan, por lo tanto es fácil chutarse todas las recetas que vienen en los manuales que les entregamos, pero ¿Lo que no se encuentra ahí? (M11FV 22-02-2014).

La reflexión se atisba desde la mirada al trabajo, pero esta mirada no es la vista simplificadora, es una visión inquieta e inquietante, está plagada de una conmoción que orilla a intelectualizar lo que de inicio es una simple preocupación. El profesor reflexivo no es un individuo de espíritu conformista, es un sujeto impregnado de realidad y por ello sus problemas nos son elucubraciones prefabricadas, surgidas de la nada.

La indiferencia frente a los problemas mundanos no es buena acompañante de la reflexión, ésta precisa de individuos capaces de identificar insuficiencias que exigen de ellos la modificación de las pautas estereotipadas, las que son considerados como normales. El apego a la comodidad no abona al pensamiento, éste requiere una buena dosis de confusión para desplegarse.

En el trayecto formativo aquél que emprende la andanza de la reflexión debe asumir la posibilidad de equivocarse, el aprendizaje es imposible desde la mirada de los profesores si no se tiene una actitud positiva ante la posibilidad del fracaso, para aprender, hay que tener en cuenta los tropiezos, ser conscientes de que en los mismos descalabros se aprende:

En ese tenor siempre bajo la lupa de la reflexión de nuestra práctica nos cuestionamos constantemente ¿Y ahora cómo le hago para...? ¿Cómo le puedo hacer para que mis alumnos...? Pero en la experimentación está la clave para atreverse ya que el miedo es peor obstáculo que uno pueda tener y como acertadamente lo comentaba la maestra Gloria, el que no se equivoca no aprende (M7FV 06-02-2014).

La práctica docente es lugar para la aventura si así se asume. El pensamiento reflexivo permite superar la actividad impulsiva y rutinaria, desde la reflexión la actividad toma otro cariz; se orienta a un fin, resuelve una necesidad o una contradicción y esto se realiza con ciertos niveles de previsión. Pensamos reflexivamente para anticipar las cosas, para modificar su curso, para transformar en el sentido que lo proyectamos los acontecimientos ligados a nuestras actividades.

Mirar la experiencia docente como campo de aprendizaje y formación implica entender que no es algo rígido y cerrado, asumirla como espacio vital y en desarrollo. Cuando la vivencia está dominada por el pasado, por la costumbre, por la rutina, a menudo se opone a lo racional, a lo reflexivo. Pero la experiencia con reflexión nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición. La experiencia puede acoger y asimilar todo lo que descubre el pensamiento más exacto y penetrante (Dewey, 2010, p. 203).

El trayecto reflexivo, dicen los profesores, nada tiene que ver con el seguimiento de una serie de pautas a las que tenga que seguirse con fidelidad, no es una técnica. La reflexión implica abrir la escena a la imaginación para resolver situaciones de la vida profesional. Lo ratifican los propios maestros, la reflexión inicia con las dificultades y frente a éstas la práctica tiene que realizar un conjunto de ajustes los que siempre dejan abierta lo incierto, lo desconocido.

Los cursos de acción siempre tienen que ver con la capacidad de inventiva de los educadores y ésta se vincula con el accionar de la reflexión, misma que implica la entrada en escena de todas las potencialidades que los docentes poseen, por ello para los maestros la reflexión es “una forma de ser maestro”:

El proceso de reflexión empieza para los maestros cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato, ante ello considero que la reflexión por parte del docente no consiste en una serie de pasos o procedimientos, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas. Lo transpongo cuando en la enseñanza se da antes de la clase, cuando planeamos y pensamos en lo que se impartirá, y después al evaluar lo ocurrido. La reflexión también puede darse durante la acción. Con frecuencia se presenta cuando los profesionales nos acercamos de forma reflexiva a la resolución de problemas; es decir, intentar definir y resolverlos en el momento que estos surgen, es decir, se intenta ajustar nuestra instrucción de manera que se tome en cuenta estas reacciones (M1FV 18-11-2013).

La reflexión desde la mirada de este profesor no sigue la trayectoria de la lógica formal porque en la práctica educativa A no necesariamente conduce a B. En su discurrir la actividad docente puede conducir a sitios impensados, por ello tiene que estar mediada por la inventiva y creatividad. Convertir la práctica en objeto de pensamiento es imaginar nuevas cosas a partir de experiencias anteriores, observar, percibir y analizar datos de la realidad para ver si lo proyectado coincide con lo que resulta de sus actividades.

[...] a mí me ha pasado que para dar un tema se me ocurren muchas ideas innovadoras y atractivas; pero luego pienso: “no. Eso no, porque tengo que gastar mucho; no, eso tampoco porque me llevará mucho tiempo; no, eso tampoco porque no me va a apoyar el padre o el maestro; no, eso menos porque van a decir que estoy bien loca” ¿No les ha pasado? Y caigo en hacer cosas fáciles y poco novedosas para los niños, hago lo mismo que todos ¿Los niños aprendieron? No lo sé, pero yo cumplí (M10FV 10-06-2014).

Cuando reflexionan, los profesores someten a examen sus hipótesis de acción, evalúan sus suposiciones porque en el oficio docente se trabaja en el

campo de lo abierto y los problemas nunca son fáciles, escapan a los designios de la técnica, de la academia y de la burocracia, como lo ha establecido Schön:

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen una tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica (1988, p. 16).

La meditación prolongada, acerca de las condiciones, el contacto íntimo en asociación con el vivo interés, la absorción rigurosa en una multiplicidad de experiencias parecidas, tienden a producir los juicios, muchas veces son juicios intuitivos, pero fundamentados en la selección y estudio inteligente de situaciones problemáticas de la práctica.

Las anteriores habilidades marcan la diferencia entre el maestro que reflexiona y el que se deja invadir por la indiferencia; la vivacidad, la flexibilidad y la curiosidad movilizan al profesor que problematiza su práctica, el dogmatismo, la rigidez, el prejuicio, el capricho, el dejarse dominar por la rutina, la pasión y la petulancia, son rasgos se sienten tranquilos con sus costumbres (Dewey, 2010). La reflexión tiene su sitio en las angustias que produce el trabajo, son ellas las que obligan a movilizar el pensamiento, la fuerza motriz de la transformación de la práctica, son fuente de aprendizajes fundamentales para el ejercicio docente.

5.5. La importancia del aliento al despliegue de las disposiciones

Para los profesores el involucramiento en procesos de formación reflexiva resulta novedosa y no exenta de dificultades. Esta novedad no es ausencia, tampoco incapacidad, los educadores en su andar por la vida y el trabajo hacen cotidianamente uso de su capacidad reflexiva, lo novedoso es la intencionalidad de observar al trabajo como ámbito de aprendizaje, formación y desarrollo.

Las reminiscencias de la educación prescriptiva dejan una profunda huella en el pensamiento de los profesores. El academicismo, las didácticas transmisoras, la educación bancaria, son el principal bagaje de los trayectos formativos por los que los maestros han transitado, por ello sienten como si estuvieran empezando, como si nunca en su vida profesional hubiesen tenido que hacer un alto para evaluar la práctica.

En el mundo académico se minusvalora y desprecia la práctica. En los procesos de formación docente continuamente resulta inconcebible apreciar al trabajo como fuente de saber. La racionalidad predominante concibe la práctica como espacio de ejecución, como ámbito de aplicación de lo sabido, se ignora el su valor epistemológico y se tiende a desaprovechar las contradicciones de la acción como oportunidad para el aprendizaje y el conocimiento. Nada raro tiene que los profesores sientan extrañeza cuando tienen que asumir su contexto como su mejor texto.

Convertir la reflexión del trabajo como algo natural e inherente a la práctica educativa tiene que ver con las maneras en las que se entiende la formación de los profesores. El aprendizaje libresco tiene gran peso en el mundo formativo de los maestros mexicanos, se cree que existe el conocimiento suficiente para que quien acceda a él se desenvuelva racional y tranquilamente en el entorno escolar, pero el espacio de trabajo permite constatar que esa es una premisa falsa.

El problema del saber docente puede ser asumido desde otra mirada en la que sus límites no se agotan en el texto erudito porque éste es inocuo si no se usa en función de su utilidad para releer el contexto. Para que los profesores aprendan necesitan leer, pero también observar su realidad y sobre todo pensar, este proceso se va haciendo paulatinamente consciente, el trayecto de aprendizaje dentro del que la actividad de los profesores se convierte en clave de la formación se identifica y se expresa, observemos este ejemplo:

Entonces es como si estuviéramos empezando. Sí se nos ha hecho difícil tratar de ser más reflexivos. ¿Qué sí se ha logrado? Es como una constante aquí, en la maestría, como que estar reflexionando y actuando y pensando

sobre lo que estás haciendo, si está bien o está mal e investigando. Tratar de hacer un aprendizaje más constructivo y va (E1M5).

El tránsito de la reflexión espontánea hacia la reflexión intencional no es simple, requiere de disposición, actitud y sobre todo de apoyo. El proceso reflexivo del profesorado se facilita poniendo en escena procesos de intervención que permitan y faciliten la problematización de la experiencia, en los que se mire al trabajo como intersticio del que se aprende, como sitio en el que habita saber. El *practicum reflexivo* es una arquitectura didáctica que permite resignificar la experiencia convirtiéndola en terreno de experimentaciones desde la puesta en cuestión de las insuficiencias, en palabras de Schön:

El *practicum reflexivo* debería incluir aspectos que sirvieran para que los profesionales competentes pudieran enfrentarse a las limitaciones de sus contextos laborales. La fenomenología de la práctica- la reflexión sobre la reflexión en la acción de la práctica- debería introducirse en el *practicum* a través del estudio de los contextos de trabajo de los profesionales [...] Aquí podrían estar atentos a las direcciones en las que el aprendizaje de los niños se parece o no se parece a los tipos de aprendizaje que han detectado en sí mismos. Podrían animarse a pensar sobre su enseñanza como un proceso de experimentación reflexiva en el que intentan dar sentido a las cosas (1992, p. 281).

Sí. Los profesores al igual que todos los seres humanos tienen un enorme potencial reflexivo y reflexionan, antes, durante y después de sus actos. Pero la reflexión de la práctica como proceso intencionado requiere de adquisición de habilidades, hábitos y disposiciones, esto lo reconocen los propios maestros quienes ven como necesarios “procesos de formación” para imbricarse en trayectos de aprendizaje sustentados en el análisis del trabajo:

[...] la reflexión de mi práctica docente se ha despertado gracias a este proceso de formación de la MEB; me conduce a analizar, meditar, pensar con detenimiento, autocríticar mi manera de impartir clases, mis acciones y

algunas de las posibles causas cuando una dificultad se presente (M9FV 21-03-2014).

El *practicum reflexivo* ayuda a los profesores a encontrar senderos que los llevan a estudiar sus acciones, los conduce a nuevas formas de asumir, entender y desarrollar su práctica, un dispositivo de esta naturaleza contagia, alienta y prepara a los profesores para mirar de manera diferente a lo convencional los acontecimientos en su trabajo y sus oportunidades de formación.

La reflexión es dejar de hacer las cosas por el hecho de hacerlas, cuando se piensa en la actividad se tienen que poner en la balanza las razones por las cuales se realiza, las maneras más adecuadas para realizarla y las consecuencias de cada acto. Los profesores dejan ver que aunque la capacidad reflexiva es inherente a su condición de entes pensantes, resulta imprescindible encontrar espacios que permitan detonarla, despertarla, alentarla y desarrollarla.

La reflexión sistemática precisa de condiciones para su realización, de ámbitos de interacción que la posibiliten y alienten, porque no es simplemente asumir la retórica reflexiva, hay que modificar algunos hábitos, observemos la opinión siguiente:

Yo lo he empezado a desarrollar de una manera más sistémica, a partir de que estoy aquí, porque tiene que ver con la reflexión también, no es nada más el hecho de ponerme a bombear con el metal, y ya. Así como tampoco es el hecho de leer el libro y macheteármelo y ya. Se tiene que reflexionar, así es; entonces por eso o sea todo lo que he vivido aquí, por eso me atrevo a mencionarlo, que me ha transformado en todos los ámbitos. Para tener esa comprensión yo primero tuve que estar aquí, porque aun y cuando siempre me ha gustado y he adquirido conocimientos, no los sistematizaba no había tanta reflexión era más el consejo: oye es que haz esto o lo otro, pero no existista esa reflexión, a dónde me va a llevar hacer lo que me están aconsejando o si es bueno a mi organismo (E1M11).

Este profesor establece distinciones en sus maneras de reflexionar. Él dice que normalmente piensa, pero distingue una reflexión naturalista e intuitiva de un

con mayor grado de sistematicidad. La reflexión más ordenada requiere de ciertos aprendizajes y el profesor los asocia a un trayecto formativo, es necesario “estar en un lugar”, en un espacio en el que de forma intencional se busque la promoción de destrezas que posibiliten activar los proceso de reflexión:

El entrenamiento en la actividad reflexiva es el encuentro con el conocimiento en cuanto obra, con la sociedad en cuanto campo cultural, con la duración en cuanto historia. Este encuentro suscita el interrogante y la expresión de formas nuevas, personalizadas. Provoca necesariamente reestructuraciones que van en el sentido del máximo de autoorganización (Honoré 1980, p. 133).

Ahora bien, ¿Quién tiene mejores condiciones de asumir el trabajo como fuente de reflexión? Aquí sostenemos que aquéllos para quienes la actividad docente es motivo de gusto y satisfacción. La identidad con el trabajo también cuenta y esa identidad tiene que ver con el hecho de encontrar márgenes para el ejercicio de la libertad; reflexión, creatividad y aprendizaje encuentran sitio solamente en los espacios en los que la libertad puede ejercerse.

Es obvio que la mejora del trabajo está en el subsuelo de las interrogantes de los profesores, pero ésta puede concretarse bajo la condición de que la actividad sea libremente asumida, deseada, conducida por los derroteros que los practicantes del oficio consideran pertinentes. La reflexión tiene que ver también con estados anímicos y el gusto por hacer las cosas bien es un elemento indisociable de toda práctica reflexiva, observemos:

Coincido con la deducción que hace de lo leído maestro, es necesario ser orgullosos artesanos de nuestra labor docente, para poder impactar de manera positiva en los educandos, mejorar la práctica y pulirla cada día más... debemos comenzar y creo que somos de los que ya lo comenzaron a hacer por estar en esta actividad de seguir formándonos o educándonos para mejorar [...] sabiendo que sólo se aprende haciendo, reflexionando, analizando e innovando, saludos (M8FV 8-02-2014).

El pensamiento reflexivo tiene vínculos estrechos con las actitudes, no se puede esperar un esfuerzo reflexivo de las personas que no lo desean porque la reflexión no remite solamente métodos o técnicas, no es ejecución es ante todo deseo y disposición mental; la actitud responsable, la curiosidad y el espíritu de búsqueda son vectores fundamentales del buen pensar (Dewey, 2010).

La práctica reflexiva exige la emergencia de un conjunto de disposiciones de parte del profesorado. No puede activarse el pensamiento atendiendo simplemente obligaciones. La tendencia inquisitoria, la curiosidad, el gusto, el deseo por hacer cosas nuevas y distintas son actitudes que sirven como catalizadores a la mente reflexiva, estas actitudes precisan cultivarse pues “el mero conocimiento de los métodos no bastaría; ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos” (Dewey, 2010, p. 45) las actitudes están en el trasfondo de la reflexión, una estudiante con un tono de humor, celebra sus esfuerzos reflexivos y demuestra su disposición de esta manera:

Lo bueno es que no me va a dar el Alzheimer porque voy a estar ejercitando la mente (E1M12).

Mente abierta, optimismo y responsabilidad de sí mismos son actitudes inherentes al pensamiento reflexivo. El profesor entiende que reflexión es “ejercitar la mente”, pero ¿A tenor de qué esta capacidad humana se activa? Hemos hablado de disposiciones y actitudes; y son de destacar la curiosidad y el espíritu de búsqueda.

Una mente reflexiva es una mente curiosa porque la curiosidad entra en escena cuando se ve desafiada por un acontecimiento aparentemente anómalo, y “el pensamiento no hace más que tratar de explicar una aparente excepción en términos de principios reconocidos. Los medios intelectuales se adaptan a un resultado intelectual” (Dewey, 2010, p. 226), ese proceso de adaptación requiere de espacios y políticas de apoyo, éstas facilitan el desarrollo de profesores.

CAPÍTULO VI. ELLOS YA LO SABEN

“¿No estáis hartos ya de palabras vacías, de palabras fetiche, de palabras palabreadas una y otra vez, usadas como monedas falsas, hasta vaciar su sentido?”

-J. Larrosa-

Las prácticas de enseñanza son un sistema de actividad³⁴, implican relaciones entre personas y situaciones enmarcadas en un mundo social interesado, conflictivo en el que los individuos construyen significados. Como todo sitio en que se realiza un trabajo, la enseñanza es espacio en el que tienen lugar perturbaciones, innovaciones, cambios, contradicciones y emergencia de prácticas e ideas.

Un sistema de actividad está configurado por parámetros sociales, acciones y operaciones, componentes que nunca permanecen estáticos, se modifican en el proceso de trabajo mismo, se adecúan y transforman en el momento que la actividad se concreta. Todos los sistemas de actividad son dinámicos porque sus componentes se movilizan para perfeccionar acciones y operaciones.

Las prácticas integradas al trabajo y las maniobras que se realizan cuando se lleva a cabo se transforman porque tienen que adecuarse a situaciones variables, de ahí el carácter histórico y social de los procesos de trabajo. Como todos los sistemas de actividad el trabajo docente se transforma con el transcurso del tiempo, bajo el influjo de los individuos que lo realizan.

La vida humana es actividad, el despliegue de la inteligencia y la fuerza física resultan imprescindible para supervivencia individual y colectiva. Es desde ella que se cubren las necesidades más inmediatas como la alimentación o la protección frente a las amenazas del entorno, es también desde la actividad que se da satisfacción a requerimientos más complejos como el gusto estético o la

³⁴ Los sistemas de actividad aparecen dentro de formaciones sociales concretas, son totalidades que integran a los individuos a los objetos sobre los que actúan y las herramientas, materiales, signos y símbolos disponibles; son “un todo unificado que incluye relaciones de producción, comunicación, intercambio y consumo”, los sistemas de actividad totalidades con una historia y un proceso evolutivo cuya fuerza energética está constituida por el mundo de contradicciones inherentes al propio campo de actividad, los seres humanos usan y transforman sus herramientas, sus reglas, sus ideas, por ello los sistemas de actividad son al mismo tiempo persistentes e innovadores, contiene sedimentos de formas de acción anteriores y manifestaciones de su futuro posible (Engeström, 1996, p. 79).

convivencia en grupos sociales. Los humanos nos vemos obligados a actuar porque:

En cada momento, la criatura viviente está expuesta a los peligros de su entorno y, en cada momento, debe lanzarse sobre algo para satisfacer sus necesidades. La carrera y el destino de un ser viviente están ligados a sus intercambios con su ambiente, no exteriormente, sino del modo más íntimo (Dewey, 2008, p. 15).

El carácter variable de los ambientes en los que los individuos desarrollan su vida obligan a modificar las formas de actuar, es esta característica la que impone su sello en los sistemas de actividad, la que define su evolución, su esencia cambiante. La transformación es inherente a todos los sistemas de actividad, cuando los individuos participan en ellos, también se modifican, en ellos también reconstruyen sus saberes y acciones, la docencia como sistema de actividad está permeada por cambios que se engendran en su realización, si se quiere saber de ella es ineludible mirar o escuchar lo que hacen y dicen los que trabajan esa práctica.

En este capítulo nos acercamos al campo de actividad de los profesores para enterarnos de las cosas que los ellos dicen que saben, sobre lo que dicen que hacen en su sistema de actividad, ese saber es inseparable de su propia construcción, es además desde el que se configura el sistema de prácticas en su curso real.

El título no significa que en su proceso de trabajo los profesores se hagan con todo lo necesario para responder a sus incógnitas, obedece a una cuestión sobre nunca los énfasis serán excesivos: los practicantes del oficio son sujetos de saber y sus acciones, sobre todo si son pensadas, inciden en la reconfiguración del proceso de trabajo, son parte de la historia colectiva.

Reconocer que los maestros saben es crucial en el trabajo formativo porque la formatividad tiene como su principal resquicio lo que el sujeto es, es desde ahí que puede aspirarse a lo distinto. En la formación es fundamental la modificación

del saber, por eso resulta relevante poner en el escenario lo que los maestros ya saben de su trabajo.

¿De qué cosas saben? ¿Cómo narran su saber? ¿Qué valor le asignan? Estas y otras cuestiones constituyen el entramado del siguiente capítulo, el cual ha sido entretejido con las palabras de los sujetos de estudio.

6.1. Campo de experiencia, trabajo y aprendizaje

El saber de los maestros es construcción, es producto que se ha generado en las entrañas del trabajo y mucho de lo que el profesor conoce se vincula con su campo de actividad, gran cantidad de su saber es situado y sus conocimientos más valiosos son los que encuentran anclaje en su oficio. Los saberes docentes son parte del diario vivir, se funden con la realidad cotidiana y tienen correspondencia con las exigencias de los contextos.

Los profesores hacen aprendizajes, los más potentes surgen cuando participan en las tareas educativas, profundizan su proceso de desarrollo tomando responsabilidades, articulando esfuerzos para encontrar sentido a sus expectativas, ellos van siendo y se van haciendo al desentrañar los secretos subyacentes al del oficio de enseñar.

Los aprendizajes de la vida en el trabajo influyen en las identidades, éstas se solidifican en el desarrollo de la actividad, ahí la persona se involucra en la realización de tareas, de cada uno de los pasos que se precisan en su oficio. El trabajo es sitio de articulación de una compleja trama, en él se configuran al unísono aprendizaje, formación, saber y conocimiento. Aprender, conocer y saber significan construirse a sí mismos, situar estos procesos en el campo de acción implica sustraerlos de la simple transmisión y el mentalismo, lo que implica:

Una visión mucho más seria, amplia y profunda del aprendizaje que es posible cuando partimos del reconocimiento de que tiene sus raíces en la práctica y en el ser, más que en el saber. Pasamos de la vieja imagen de la “transmisión” no problemática de conocimiento en un mundo uniforme de

valores compartidos y cultura uniforme, a una nueva imagen en la que hay personas socialmente localizadas, más o menos involucradas en las actividades continuas de las comunidades de práctica, diferentes entre sí, en conflicto y en relaciones desiguales de poder, que participan en proyectos que cruzan las fronteras situacionales (Lave y Packer, 2011, p. 19).

El aprendizaje de los maestros no es racionalismo puro, es proceso histórico, contextual y colectivo, el maestro se construye por y mediante la participación en las actividades de su comunidad social, son actividades históricas, contradictorias y en constante reconfiguración.

La condición impredecible de la realidad social en que se realiza, hace de la docencia sea una actividad esencialmente creativa. El profesor competente inventa respuestas, muchos hechos que tienen que confrontar son novedosos. Las escuelas, los estudiantes y los entornos sociales presentan peculiaridades que los vuelven singulares, para desenvolverse en estos terrenos en los que la sorpresa es constante, el profesor tiene que desarrollar artilugios, estructurar respuestas frente a circunstancias sorprendidas.

Actuar en el campo de lo abierto requiere de saber, de hacer y conocer, todos estos elementos se integran como totalidad en el mundo de la actividad y están en construcción. En la actividad se crea, las elaboraciones activan los recursos culturales disponibles, en el oficio docente se abren a la posibilidad de transformarse y sufrir procesos de desarrollo, esto es así porque:

La experiencia en el grado que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y al desorden, proporciona nuestra única posibilidad de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo (Dewey, 2008, p. 21).

En su campo de actividad, que es también un campo de experiencia los profesores hacen y rehacen continuamente sus saberes y conocimientos en la medida que los usan. En esta perspectiva actividad, saber y conocimiento son componentes de un proceso único, complejo y completo. No existe actividad sin un saber que la sustente y viceversa, no hay actividad que no implique generación aprendizaje y conocimiento, porque en el desarrollo de la actividad los cuerpos de saber, las ideas y los conocimientos sufren transmutaciones y se reconceptualizan cuando se confrontan con la realidad social, es problematizando la actividad que se problematiza también el conocimiento y se entiende como producto de la vida social (Lave, 1996).

Los profesores por el hecho de participar del trabajo docente son poseedores de saberes diversos, su actividad se desarrolla con un fondo de creencias, supuestos y normas comunes. En una actividad tan compleja como la docencia la uniformidad es impensable, la tarea educativa es multiforme; los maestros saben distintas cosas, porque viven cada uno su actividad de manera singular, construyen también significados diferentes, los designan con voces diversas porque los sitios sociales no son idénticos y distintas son las intenciones. El saber de los maestros es múltiple, dinámico, variable, evolutivo y como afirma Lave (1996):

El conocimiento está por lo general en un estado de cambio y no de estancamiento y transcurre dentro de sistemas de actividad que se desenvuelven social y cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas. La posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de estas personas son diferentes, y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación, en términos tanto inmediatos como amplios (p. 29).

Las preocupaciones, deseos, intereses, expectativas y compromisos de los maestros son heterogéneas y tienen que ver con sus formas de describir el mundo. En esas formas comunicativas está inscrito un saber, un conocimiento que

se reconstruye en el campo de actividad; las transformaciones en las formas de enseñar y los cambios en la mirada del trabajo docente ocurren al interior del sistema de actividad de ahí la importancia del estudio de las interacciones y las inscripciones de los profesores sobre su oficio, en ellas se plasman aquellas cosas que fraguan al calor del desarrollo de su labor.

Los múltiples saberes y conocimientos de los profesores se vierten en su sitio de trabajo, ahí salen a escena en cada operación que se realiza. La acción es saber previo, un bagaje disponible, el repositorio se modifica y enriquece en el momento en el que las personas lo ponen en contacto con las problemáticas que surgen en la vida educativa. El saber acumulado individual y socialmente siempre es insuficiente para anticipar resultados y productos de la actividad, el maestro necesita saber y creer para hacer las cosas que considera necesarias dentro de su campo de actividad y ese conocimiento “es constantemente perfeccionado, enriquecido o revisado por la experiencia mientras la acción externa se adapta a las contingencias físicas imprevistas o a ciertos detalles de la actividad en los que no se había pensado anticipadamente”(Keller & Keller 1996, p. 143).

En la actividad existe un proceso de reorganización del pensamiento y a todo plan le subyace la posesión de un saber, pero es en la ejecución del plan donde se establecen los límites del saber previo, donde se constata su carácter falible y en donde se descubre su condición limitada, explorando mecanismos para trascender los límites se reconfiguran tanto la nueva acción como el conocimiento reconstruido que le sirve de soporte.

Los que están en el proceso de trabajo docente no son ignorantes. Conocen una gran cantidad de movimientos, operaciones y acciones que integran en sus prácticas para darles sentido, para adaptarlas a la satisfacción de sus necesidades, para modificar los aspectos de la realidad a los que dirigen su esfuerzo.

El vínculo unitario entre acción y pensamiento se expresa en el trabajo docente. Cuando un profesor actúa en su campo lo hace echando mano de lo que ha aprendido a lo largo de su experiencia y lo hace de una manera muy peculiar,

de acuerdo con su propio entendimiento, con sus posibilidades y atendiendo a las exigencias del espacio en el que se desenvuelve, este fenómeno lo viven los maestros y lo saben expresar a su manera, veamos:

Saber enseñar, poder enseñar, implica un saber hacer. No es saber por un lado y hacer por otro, como tampoco es aprender el saber para luego hacer. Por tanto manifiesto que tendríamos como docentes que asegurar, mediante metodologías específicas, la transmisión del saber-hacer en su conjunto, no dividir acciones entre teorizar y practicar, pues bien la teoría pedagógica no es un modelo, instructivo, o una serie de pasos a los cuales hay que ir siguiendo las acciones a manera de fórmula mágica, pues los contextos, los estudiantes, las situaciones, las necesidades, la organización y los propósitos son distintos, e igualmente es posible formular nuestras propias teorías con la experiencia cotidiana al solucionar series de problemas presentados bien dicen que no hay mejor maestro que la propia práctica (M1FV 02-02-2014).

Lo que el maestro necesita saber para actuar de forma aceptable en su campo de trabajo no es un conjunto de imágenes abstractas, no son conceptos, ese tipo de saber se define desde la conjugación de una serie de representaciones acerca de los objetos, de las acciones para incidir sobre ellos y del conjunto de tareas a realizar cuando se transita por las veredas del campo educativo e intentando influir en él. Lo que los profesores necesitan saber transita por el mundo de la acción misma, cuando se constatan a la luz de las consecuencias de los propios actos las insuficiencias y los éxitos del trabajo.

La utilidad del saber docente y de los actos que le son subyacentes se definen no desde los esquemas grandilocuentes, sino desde modificaciones necesarias para persuadir y persuadirse de que estas son ineludibles para el desarrollo de la actividad, los maestros hablan de mejoras en su trabajo y las conciben reflejándose en los aprendizajes de sus estudiantes, en la organización de sus escuelas, de sus aulas o sus entornos comunitarios.

Los oficianes conocen acerca de los componentes de su campo de actividad, entienden que se han ido configurando en un esfuerzo histórico y colectivo, en la práctica educativa existe un saber profesional que aun escasamente verbalizado o teorizado se construye desde lo que los docentes consideran “un buen hacer” y éste es producto de un largo proceso de socialización dentro del cual los profesores van dilucidando los misterios asociados al desarrollo de sus actividades, es ahí que van aprendiendo y conociendo.

Wenger (2001) ha debatido sobre la naturaleza del aprendizaje, discrepa de toda suerte de memorismos y psicologismos al tiempo que plantea las premisas de una visión sociocultural del aprendizaje, desde su perspectiva:

- “Somos seres sociales, esto no es una trivialidad, es una cuestión central cuando se debate el aprendizaje.
- El conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas, como por ejemplo, cantar, bailar, enseñar, escribir.
- Conocer es cuestión de participar en la consecución de esas empresas, es decir de comprometerse de una manera activa en el mundo” (p. 25).

Ubicados en esta perspectiva asumimos que el aprendizaje de los maestros tiene lugar en su campo de experiencia. Mucho de lo que el maestro sabe lo aprende en el desarrollo de su práctica, el principio formulado por Dewey en el sentido de que se aprende haciendo es una máxima perfectamente aplicable al proceso de adquisición de saber de parte de los docentes.

Los profesores en el campo de la experiencia generan conocimientos, producen saberes útiles para el desempeño de su práctica, saber y aprendizaje profesional docente están engarzados con el mundo de la vida en el trabajo, a grado tal que es factible afirmar que “El aprendizaje tiene lugar en ambientes de la vida real e implica exigencias de desempeño reales que se formulan a individuos reales y, por lo tanto, está expuesto a las influencias sociales que pueden surgir en cualquier momento”(Fuhrer, 1996, p. 197).

La formación y el aprendizaje de los profesores no se reduce al cumplimiento de tareas académicas o al consumo de conceptos teóricos, el núcleo de la formación está en el proceso práctico, en el terreno en el que los profesores van elaborando y reconstruyendo las formas para proceder de la manera que consideran más adecuada en las artes de la labor educativa, es en este proceso que los profesores reconstruyen la situaciones de la acción, se reconstruyen a sí mismos y los supuestos acerca de la enseñanza (Edelstein, 2015).

Insertos en ese proceso de reconstrucción de los entornos, de los conceptos y de las acciones, los profesores configuran su pensamiento y sus formas de hacer las cosas. Un profesor es, por principio de cuentas un individuo que sabe, un sujeto de saber y la posibilidad de avanzar en su proceso de formación radica en hacer explícitos esos saberes y en someterlos a revisión, de ello depende avanzar en el proceso de reconstrucción del profesor mismo.

Ahora bien, ese proceso reconstructivo implica un diálogo de contenidos diversos. El maestro dialoga con las situaciones a las que se enfrenta y también dialoga con los supuestos desde los que intenta formular respuestas. El maestro reconoce las peculiaridades de cada circunstancia y lo hace poniendo en escena al saber disponible, nada hay de solipsista en el diálogo y la interlocución con el oficio el análisis y la conversación con la realidad implican el despliegue de un cúmulo de conocimientos cuyo origen social está fuera de duda.

Dicho lo dicho, establecemos que el campo de actividad como terreno de experiencia es sitio de saberes emergentes, es intersticio de producción de la profesión y terreno de construcción de conocimientos desde el oficio, sobre el oficio y para el oficio.

El trabajo que desarrollan los maestros es una empresa que requiere toda suerte de ajustes e interacciones en la búsqueda de ciertos propósitos, las tareas y movimientos son realizados desde las teorías disponibles o desde las adaptaciones que en el terreno hacen los profesores de ellas. El profesor es un productor de sentidos, elabora conocimiento desde el proceso de trabajo, es un saber diverso, polifacético.

Los saberes del campo de actividad abarcan asuntos que no se reducen a los contenidos curriculares y las maneras de transmitirlos. El conocimiento del oficio transita también por otros senderos en incluye infinidad de factores entrelazados con el proceso de trabajo, la heterogeneidad de los saberes y la multiplicidad de identidades que se fraguan en la concreción de esta empresa social tienen ahí su origen.

La puesta en común de saberes e identidades, su transformación en asunto de interlocución y debate público constituye una tarea de profundo contenido formativo; llevar lo tácito al campo de lo explícito implica también la posibilidad de establecer un diálogo interno, una actividad reflexiva en la que los propios saberes son el sustrato desde el que se puede transitar por diversas configuraciones formativas en las que el conocimiento de sí mismo juega un papel importante desde la perspectiva del desarrollo de las personas.

Profundizar el saber implica someter a prueba de los *habitus*, conocimientos y esquemas de los que el sujeto dispone, significa hacerlos públicos e inteligibles. Compartir socialmente lo que se piensa y hace significa someterlo a crítica, evaluación y prueba considerando que los actos y pensamientos son recursos para el desenvolvimiento en un campo de actividad; no se avanza en el desarrollo del saber y el conocimiento cuando se canoniza lo que se posee y cuando se vive en el encierro de las certezas propias, el desarrollo del pensamiento y la práctica docentes pasan por la apertura y la comunicación.

Son importantes las voces de los profesores, porque sus relatos y expresiones reivindican una identidad y saca a la luz expresiones que:

Podrían contribuir a un nuevo profesionalismo que recupere la “autoridad” sobre su propia práctica por parte de los maestros y profesores como contrapartida a representaciones burocratizantes del oficio docente y hacerlo en tanto sujeto de su propio desarrollo que expresa asumiendo un lugar de autoría al compartir en los relatos su experiencia docente (Edelstein, 2015, p. 125).

La comunicación de la experiencia de sí, la explicitación de la autoidentidad, la definición de lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo, son componentes sustantivos de un proceso de formación (Larrosa 2010). Hablar de lo que discurre en el campo de actividad como sitio de experiencia representa la posibilidad de verse y entenderse de diversos modos, es también un procedimiento que permite elucidar los sentidos de lo que pasa, de lo que al maestro le sucede.

La verbalización de las experiencias permite a los profesores “ensayar modos diferentes de decir y de preguntar por las prácticas de enseñanza” (Edelstein, 2015, p. 141), de esta forma la docencia como sistema de acción se constituye a la vez en terreno de práctica y de construcción de saber, de ampliación de los horizontes desde los que se concreta. Es punto de ruptura con los límites que la burocratización impone a los trayectos de formación y al propio trabajo, vista así, la experiencia de la práctica educativa “significa un proceso negativo, porque supone una negación de lo que hasta ahora sabíamos; toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos, pero es una negatividad productiva, porque da lugar a un nuevo saber” (Contreras y Pérez, 2010, p.24).

La experiencia docente es saber, eso es evidente, de ese saber sabemos, cuando los profesores actúan o relatan y nos tomamos la molestia de mirarlos, de escucharlos con atención y respeto. Los profesores poseen experiencia porque están inmersos en las cosas del mundo educativo, porque actúan en él, porque transitan por sus acontecimientos; por eso tienen historias que contar, relatos de los cuales podemos dar fe.

En la actividad hay aprendizajes, saberes y conocimientos, el trabajo es su fragua y son más potentes cuando los hacemos conscientes y comunicables nuestras experiencias en y con el mundo, cuando hablamos de lo que hacemos con las cosas y de lo que ese hacer provoca en nosotros.

La experiencia no es un tránsito simple por la vereda, es caminar deseando que algo suceda, que algo nos suceda, el sujeto de la experiencia es por esta

razón sujeto de aprendizaje. Práctica y experiencia son sustratos de aprendizajes y estos aprendizajes son susceptibles de vivir una transmutación, el individuo pasa de los saberes incorporados a los saberes conscientes, explícitos, en este sentido, “toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno era y los que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad”(Contreras y Pérez, 2010, p. 34).

El maestro como figura individual y como ente colectivo es devenir, su imagen, atributos y prácticas sufren continuas reconfiguraciones. Lo ya hecho y lo ya sabido sirven como sustrato de reelaboraciones, oficio y practicantes son lo que han podido ser dentro de una circunstancia sociocultural concreta, los profesores viven en ese orden, contribuyen en su construcción y deconstrucción aun sin saberlo, pero sí se saben portadores de una cultura y una tradición:

Para entender cómo debe de ser un maestro debemos conocer los antecedentes y los diferentes roles que han acontecidos durante cientos de años sobre cómo ha evolucionado las formas de enseñanza de las personas que han están a cargo de la educación (M5FV 15-11-2013).

La experiencia docente es amplia, es en cierto sentido inabarcable. Experiencia es sentimiento, pasión, intuición, es conocer y es ignorar. Implica al cuerpo, la mente, los sinsabores, los éxitos los fracasos, aspectos todos que implican preguntar, mantener el juicio abierto, asumir la aventura del aprendizaje e introducirse en el juego infinito del entendimiento.

Es en la profundidad de la experiencia que los profesores viven en sus espacios de práctica se fraguan sus pensamientos, esos razonamientos no son infalibles, representan miradas posibles o mejor dicho posibilidades de encontrar sentido frente a los misterios infinitos que se hallan instalados en la tarea educativa, porque ser maestro encarna un misterio profundo, pero parafraseando a Van Manen (2003), sondable en la medida en que lo traigamos a nuestra presencia, desentrañable si se piensan los mundos de luz que se abren cuando

revisamos las experiencias que tienen lugar en la enseñanza como sistema de prácticas.

En la entraña del trabajo los profesores tienen que moverse en torno al conocimiento. Éste no se entiende aquí como un objeto que se conquista o se posee, el conocer encuentra su sitio en el relato de la experiencia viva, en el relato acerca de las situaciones y las personas con las que se comparte el mundo; frente a la cosificación del saber, aquí se habla de un saber reconocido y utilizado por las personas para actuar sobre su propia experiencia, un saber siempre reformulable y abierto al influjo de los impredecibles acontecimientos del mundo de la práctica.

Ya lo hemos dicho, los profesores generan saberes en el curso de sus experiencias, son saberes valiosos porque son útiles para la realización de la actividad, son fruto de la actividad misma, son producto de la inserción en la vida, del diario enfrentamiento con los desafíos del trabajo:

El saber, el saber propio de las cosas de la vida, es fruto de largos padecimientos, de larga observación, que un día se resume en un instante de lúcida visión que encuentra a veces su adecuada fórmula. Y es también el fruto que aparece tras de un acontecimiento extremo, tras de un hecho absoluto como la muerte de alguien, la enfermedad, la pérdida de un amor o el desasosiego forzado de la propia patria. Puede brotar también, y debería de no dejar de brotar nunca de la alegría y de la felicidad (Zambrano, citada en Contreras y Pérez, 2010, p. 55).

Las prácticas de enseñanza se movilizan sobre la base de los conocimientos que los educadores poseen, son saberes incorporados, saberes que forman parte de la identidad, del ser de los docentes. Los saberes que más inciden en la identidad de los profesores, los que más influyen en las características de su trabajo son producto de su mirar atento de los acontecimientos, de ahí surge un saber fundante de nuevas perspectivas sobre el mundo, sobre la actividad que los individuos realizan en él y sobre nuevas rutas de desarrollo del pensamiento y de las personas todas.

El saber confrontado con el campo de actividad, saber en desarrollo permite a los educadores la reconstrucción de sus estilos de trabajo. Desde su repertorio de conocimientos el maestro puede interpelar, asumiendo los riesgos inherentes a la aventura de transitar por la vida, las vicisitudes del mundo del trabajo y plantearse la posibilidad de apertura hacia nuevas miradas, a otros referentes, a nuevas formas de asumir la realidad, a diferentes maneras de pensar y actuar en el campo de actividad.

Participar en un campo de actividad hace posible que los profesores accedan a alumbramientos sobre los misterios asociados a él. En este aprenden lecciones en las que articulan conocimientos multirreferenciales; su experiencia, su pensamiento, sus retóricas, son un rico bagaje para dilucidar los procesos formativos por los que transitan y para inmiscuirse en los territorios discursivos y prácticos del trabajo educativo.

Acudimos a su encuentro porque “Abrirse al encuentro del otro, a su comprensión, ocurre en el seno de la relación, en el intento de reconocimiento y aceptación, así como de desencuentro y conflicto, o de insondable misterio” (Contreras y Pérez, 2010, p. 68). El encuentro con las expresiones de los otros implica un estado de alerta ante el sentido, frente a los infinitos vericuetos del saber, frente a lo que pasa, ante lo que nos pasa y lo que sucede a los otros.

Así es posible comprender las cosas de otra manera, transformar las formas de sentir, de pensar, de actuar y ubicarse en el mundo como partícipes de un diálogo permanente que es el tránsito interminable en la búsqueda de la verdad.

Abrirse a los saberes de los otros significa destrabar el cerrojo de los saberes propios, es permitir la evolución de los conocimientos anclados en el mundo de la vida, estructurados en el des-orden de la práctica, de los desbarajustes de lo mundano. Es participando en la práctica que los profesores nos informamos sobre ella, dialogando sobre la experiencia en el campo de actividad hacemos más potentes los aprendizajes.

Ante los mentalismos, individualismos, el espíritu contemplativo, la descontextualización, la objetividad y la neutralidad, la imbricación en vida cotidiana se abre como nuevo espacio del aprendizaje, del saber y la generación de conocimiento, entendidos todos como “la reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo, de tal manera que el sujeto mismo es reconfigurado, y al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos, ya sean textos, otras personas, eventos sociales o instituciones” (Lave & Packer, 2011, p. 21).

En la educación como en otros campos de actividad, se aprende participando. Comprender y apoyar el aprendizaje de los profesores requiere entender que ellos aprenden involucrándose en las tareas de su comunidad de practicantes.

Las prácticas de los profesores se van perfeccionando, van mejorando, afinándose cuando se asumen como experiencia; así se van desarrollando los aprendizajes individuales y colectivos, se van definiendo los saberes propios de una comunidad. Los individuos saben lo que saben a raíz de que participan en la realización de una actividad, en este sentido:

El aprendizaje no es una actividad separada. No es algo que hacemos cuando no hacemos nada más o dejamos de hacer cuando hacemos otra cosa [...] Aprender es algo que podemos asumir; tanto si lo vemos como si no, tanto si nos gusta la manera en que se produce como si no, tanto si lo que estamos aprendiendo es repetir el pasado como si deshacerse de él (Wenger, 2001, p. 26).

Los maestros saben de asuntos educativos porque trabajan en ellos, la educación es su campo de actividad. Sacamos a escena a continuación saberes educativos que un grupo de profesores cargan en su mochila de experiencias, lo hacemos para pensar en torno a su valía desde la perspectiva de la formación y por lo que representan para el debate sobre lo que un maestro es, conoce, desconoce, quiere conocer y también desconocer.

6.2. El saber de sí mismos

Es en la actividad desplegada que pueden observarse muchos de los componentes del trabajo bien hecho, porque todo es práctica. El ejercicio de la tarea de enseñar tiene saberes sedimentados que forman parte del fondo común de conocimientos implícitos en el arte de enseñar; costumbres, métodos, estándares de trabajo, rutinas, todas ellas hacen posible la formulación de respuestas a situaciones inéditas, circunstancias siempre presentes en el contexto del trabajo.

Los enseñantes saben cosas, en ocasiones saben más de las que pueden decir y es desde este tipo de conocimientos que se formulan juicios, se toman decisiones, se ejecutan acciones eficaces frente a las circunstancias indescifrables del mundo de la práctica. Mucho del conocimiento de los profesores “está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente” (Schön, p. 35).

¿Qué es un maestro? ¿Qué debe hacer? ¿Qué debe saber? Cuando estas preguntas se contestan desde fuera del trabajo suelen asumirse respuestas contundentes, claras e inobjetables. Es común encontrarse con certidumbres al describir las características del profesorado desde los regímenes discursivos instalados en la razón del saber sistemático.

Pero las seguridades se difuminan cuando las voces de los docentes toman protagonismo, un profesor sabe de lo complejo de la tarea, entiende que el involucramiento en los sistemas de práctica relacionados con la educación requiere la presencia de sujetos polifacéticos. En esta atmósfera aparece la duda, lo infalible cede su lugar a lo incierto, los maestros saben de sí mismos y, sin embargo (o quizá por eso mismo), no se atreven a definirse de manera tajante y definitiva; eso lo saben los profesores:

Esta complejidad a la que se enfrentan los docentes no es muy clara, pues para algunos puede ser profesional aquel que sabe mucho teóricamente, como para otros aquel docente que quizás no está muy empapado de teoría

pero que pone en práctica lo que sabe y que además de su labor, manifiesta una actitud y carácter empático hacia lo que hace, y esto pudiera convertirlo en un profesional no de la educación, pero probablemente de sí de la enseñanza ¿O usted qué cree profe? Pues sí, está un poco grueso el asunto, eso que ni qué (M10FV 7-11-2013).

Mirándolo con ojos de maestro, el trabajo docente se percibe lleno de enredos. Las incógnitas acerca de lo que resulta esencial en él aparecen por todos lados y quedan en el aire las posibilidades de respuesta. ¿Dónde están los elementos definitorios de la profesionalidad? Pueden ubicarse en el saber teórico, en los conocimientos prácticos, en las actitudes o en la conjunción de estos y otros ingredientes; los profesores saben de lo difícil que resulta establecer con precisión sus propios atributos y aunque son conscientes que su actividad se realiza desde el despliegue de culturas múltiples, aluden algunos, pero dejan abierto el resquicio para formulaciones diversas.

Arribamos a un territorio, el de la práctica del oficio en el que lo que el maestro es, debe ser, debe saber y hacer no se prescribe. A pesar de que desde el campo de lo jurídico-administrativo se establecen los saberes requeridos, se definen con precisión a través de estándares perfiles e indicadores las prácticas y comportamientos de los maestros, ellos, los que hacen las cosas, saben que la certeza nada tiene que hacer frente a la incógnita. Las políticas de formación establecidas pretenden por su parte normalizar un *corpus* de conocimientos, uniformar pautas de actuación para garantizar la acción eficiente, pero ¿No les convendría, por salud, abrir un diálogo con la perspectiva de los propios educadores?

El mundo de la academia transita en ancas de los designios de la administración. Así, se asume el discurso de la gerencia dentro del terreno de la formación y se diseñan trayectos formativos dentro de los que son comunes los elementos de la retórica oficiosa. Como es sabido, competencias, perfiles, estándares, indicadores son lugar común en la gramática de los proyectos formativos, ahora toda suerte de conceptos acuñados desde la esfera política se

convierten en puntos de referencia para dar orden y sentido a lo que un maestro debe aprender y a los dispositivos con los cuales se piensa que debe hacerlo.

Acudimos a una obsesión de la academia y la política por imponer un conocimiento invasivo, un saber sistemático generalmente configurado por fuera del oficio desde el que se desdeña aquello que no encaja en sus esquemas o desde el que por lo menos se ignora la necesidad de diálogo con un saber social y situado que en muchas ocasiones permite a los practicantes del trabajo desenvolverse al interior del campo de actividad.

Los profesores, porque están ubicados en el proceso de trabajo disponen de infinidad de saberes que son con los que en realidad se realiza. Sin ellos resultaría imposible desenvolverse en ese campo, el territorio de lo educativo incluye una amplia diversidad de factores, los maestros tienen que transitar en ocasiones por caminos que nunca imaginaron, este andar precisa de conocimientos variados y muchos de ellos difícilmente predecibles.

En situaciones de trabajo es esta la razón de que los profesores tengan que activar todos sus recursos disponibles y reconfigurarlos cuando de adaptarlos se trata a circunstancias siempre cambiantes y complejas, el saber docente, fundamental para el desarrollo del oficio es multifacético en su origen y también en su trayectoria. Los maestros saben de muchas cosas, saben ante todo de sí mismos, de los misterios de su oficio, cuando hablan de esos temas lo hace con “conocimiento de causa”.

Un maestro algo sabe acerca de lo que él mismo es y también sobre lo que no es, sabe lo que se espera de él, entiende de lo que hace o se supone debe de hacer, sabe también acerca de la constitución y origen de ese saber, entienden también lo que es una buena práctica y las aristas de lo que se entiende por trabajo bien hecho, el saber de los maestros asume sus limitaciones cuando es enunciado por ellos mismos, no se considera un conocimiento concluyente y definitivo, los profes se saben falibles.

La academia y la política se mueven en torno a sus certezas, pero aquéllos que viven dentro del oficio piensan de otra forma y tienen la virtud de dudar Ni

ellos mismos pueden definir con exactitud lo que puede identificar a un buen practicante de la enseñanza, Su retórica dibuja una figura docente escurridiza, difícil de atrapar en conceptos, casi renuncian a reducir lo que cotidianamente piensan y hacen a un conjunto de frases.

No obstante que por fuera de la profesión su imagen y forma de actuación están prescritas, ellos, los profesores, se abren a lo incierto y lo posible, se ubican en lo complejo y aun reconociendo la importancia de los saberes provenientes de la pedagogía y del conocimiento adquirido en el trayecto de formación intencional, terminan estableciendo que la tarea de educar se va introyectando a partir de la conjunción de los procesos de aprendizaje múltiples en los que juegan un papel importante los aprendizajes dentro de trayectos formales e intencionales, el propio pensamiento y lo que se aprende en la práctica. La recuperación de la experiencia viva juega un papel trascendental en lo que un profesor es y hace, veamos la afirmación siguiente:

¿Cómo debe ser un docente y qué debe saber? Es una interrogante difícil de contestar, pero creo que sí es necesario saber más que la propia formación pedagógica como docente, más que el estudio y preparación, vamos adquiriendo la respuesta mediante el estudio, práctica y la innovación (M5FV 04-02-2014).

En las palabras de este maestro se alude a la importancia de la participación en prácticas educativas para entender lo éstas significan y lo que los propios maestros son. Participando en la actividad los profesores van aprendiendo a desenvolverse dentro de ella y se van comprendiendo a sí mismos, el trabajo es sitio de saber y de producción de identidad.

Según los maestros el aprendizaje está en el hacer, cuando se hacen cosas se aprende, el trabajo educativo es una práctica social mediante el que se ponen en acto conocimientos sedimentados, en la acción del maestro por ello se fragua la pertenencia al oficio, la inclusión en una comunidad de practicantes Las prácticas no son únicamente expresión y desarrollo de un saber, significan también la pertenencia a una comunidad en las que cotidianamente esas prácticas

se realizan; el aprendizaje del trabajo no refiere solamente a las maneras de emprenderlo, es también experiencia, conocimiento y significado de sí mismo. Práctica, pertenencia, sentido e identidad son componentes indivisibles de los procesos de trabajo, el maestro sabe de él mismo porque se ha comprometido con la realización de una tarea.

El maestro dice necesitar más de lo que se le enseña en los trayectos formativos, los programas de estudio no cubren las necesidades que el desenvolvimiento en los campos de actividad en los que los maestros participan, por ello impulsados por ellas siguen aprendiendo y proyectando formas de ser docentes.

Más allá de las consideraciones expuestas los profesores tienen imágenes de sí mismos, conocen de las cosas que los definen como individuos y como colectividad al seno de la vida social. Está dicho que se asumen como sujetos falibles y en continua reconfiguración y que expresan la necesidad de comprometerse con su tarea, pero entre ellos se expresa también el orgullo de ser enseñantes. Los maestros se saben sujetos importantes, asumen que ser buenos trabajadores precisa comprometerse consigo mismos, veamos esta bella expresión de maestro:

[...] antes que nada FELIZ DÍA DEL MAESTRO A TODOS. Espero y este día lo disfrutemos al máximo y recordemos de forma objetiva todas las experiencias buenas y malas que hemos tenido y que gracias a ello somos los profes que somos hoy, con nuestras ideas propias, una identidad muy particular, con un compromiso y responsabilidad más fuerte al del inicio de nuestra labor como docentes y con un amor por la profesión que nos permitirá mejorar día a día. Porque no se trata de querer mejorar para ser buen maestro, sino de ser buen maestro para mejorar, es decir, un buen maestro empieza a serlo desde el momento en que reconoce que no lo sabe todo, no lo puede todo y necesita transformarse, cambiarse, actualizarse e innovarse. Creo yo que eso es para mí ser un buen maestro,

el que a su vez busca el mejor maestro que lleva dentro (M10FV 15-05-2014).

El maestro dice que es lo que es porque se ha fraguado en el contacto con las prácticas de enseñanza. Ha aprendido cuando participa en los espacios en los que se enseña, seguramente desempeñando roles diferentes. Los maestros aprendemos a enseñar jugando el papel de estudiantes o de profesores, la clase es espacio de experiencias y desde ella se van imprimiendo en la memoria cosas positivas y negativas que van dando forma, que van forjando la figura y que van imbricando a los individuos en el compromiso por con la tarea de enseñar.

La expresión “un buen maestro” deja entrever un desliz ético y estético de la práctica del oficio. Un buen profesor es un individuo abierto a lo nuevo, dispuesto a incorporar aprendizajes, nuevas experiencias, nuevas maneras de hacer las cosas. El maestro que hace las cosas bien no es un depósito de conocimientos, tampoco aquél que hace las cosas que se le indican o exigen, un buen maestro se caracteriza por su mente flexible y por su disposición a emprender aventuras de aprendizaje.

El buen maestro desea dejar de ser quien es, busca ser diferente, reconoce sus posibilidades y deficiencias para proyectar su transformación, su desarrollo y crecimiento. El maestro que hace las cosas bien es un sujeto comprometido consigo mismo, pero en esta forma de verse siempre están presentes los otros porque en el oficio de enseñar la relación no es con cosas, es con otras personas, de tal manera que la preocupación de los profesores por mejorarse, implícitamente remite al servir a los demás, esto acrecienta la dimensión ética de la apreciación del oficio, el buen maestro, ama lo que hace, el buen hacer no admite trampas, como afirmaba Dewey:

El mecánico inteligente, comprometido con su trabajo, interesado en hacerlo bien y que encuentra satisfacción en su labor manual, tratando con afecto genuino sus materiales y herramientas, está comprometido artísticamente. La diferencia entre el trabajador y el chapucero inepto y descuidado, es tan grande en el taller como en el estudio (2010, p. 6).

El carácter estético de la labor educativa se entiende por parte de los maestros, la buena formación de sus estudiantes es una tarea importante, en ella ponen su empeño y aplican energía mental y física, buscan hacer cosas buenas y bellas, en esa inscripción hay todo un sentido artístico. Los maestros se asumen como artífices, como entes creativos, como individuos que usando materiales o saberes disponibles producen una obra digna de verse, admirarse y disfrutarse. Ahí radica la valía de su trabajo, una labor a la que se dedica toda suerte de esfuerzos, que se hace con esmero, compromiso y dedicación, eso se entiende de los renglones que siguen:

Creo que mi trabajo dentro de una escuela es similar al de un escultor. Este comentario no es para que piensen que me siento muy fregón en hacer arte con los alumnos y que toda mi práctica sea perfecta, como me puede salir bien o mal, todo desde como lo vean ya que hay esculturas medio raras pero que gustan, no hacen bulto, al contrario, llaman la atención, sirven o tienen una función y otras que no sirven más que para estorbar. Mi práctica al momento de esculpir inicia en cualquier día, a cualquier hora, minuto, segundo, en el salón, pasillo, cancha, audiovisual o laboratorio, y es como armar o inventar una escultura con piezas o elementos como tiempos, materiales, estrategias, juegos, recursos, atendiendo a necesidades y situaciones muy distintas que pasan cada día. Ningún día es igual a los otros, hay que trabajar duro a diario (M5FV 15-06-2014).

La enseñanza como experiencia estética implica esfuerzo orgánico e intelectual. Hacer obras bellas en el campo educativo es posible cuando se comprende la complejidad de la obra, cuando la tarea de educar se enfrenta en todo su dinamismo.

La actividad educativa es devenir, es movimiento como todo contacto con la vida, las obras educativas más agradables a la vista de todos son las que se construyen en la escuela viviente. La institución escolar como campo de experiencia oscila entre equilibrio y el desequilibrio, el maestro deseoso de hacer

su trabajo bien nunca está totalmente satisfecho de las cosas, continuamente encuentra que hacer, busca lo nuevo debido a que:

Alcanzar un período de equilibrio en el proceso de la vida, es, al mismo tiempo, iniciar una nueva relación con el ambiente, que proporciona la posibilidad de lograr nuevos ajustes para los que habrá que luchar. El momento de la consumación es al mismo tiempo el momento de un nuevo comienzo. Cualquier intento para perpetuar, más allá de su término, el goce obtenido en el momento de satisfacción y armonía, constituye un retiro del mundo (Dewey, 2008, p. 19).

La experiencia ética y estética del trabajo educativo es vitalismo profundo. No es encierro en los propios deseos, es intercambio frente a la vida cotidiana, la vida de los maestros es compartida porque su actividad afecta a otros, es actividad objetivada. Una obra educativa es juzgada por los niños y por sus padres, en el espacio real esos puntos de vista se refieren a la persona del maestro porque cuando hace su faena inserta su yo con el mundo, en esa realidad casi inasible por su condición cambiante, por eso para educar con sentido artístico se marca distancia con la quietud, el capricho o el desorden, la estabilidad se busca mediante el movimiento y el desarrollo, ellos obligan a intelectualizar el proceso educativo.

El maestro, al igual que otros artistas tiene que inventar, también inventarse. Su labor tiene un carácter creativo y esta creación requiere de capacidad para utilizar de las mejores maneras posibles los recursos de los que dispone.

La buena tarea educativa no depende del conocimiento aplicado, está en sus antípodas. Hacer bien las cosas en el campo de actividad de los profesores significa desplegar creativamente lo que se tiene, utilizarlo siempre de formas tan distintas como la vida escolar lo exija. La realidad educativa discurre de forma extraña, es impredecible, nunca permite actuar de forma rutinaria, lo que funciona en determinada coyuntura se hace inútil al modificarse las circunstancias, la manera en que un niño aprende no son idénticas a las de sus compañeros, los

centros educativos tienen distintas culturas organizacionales, la práctica de los maestros no puede permanecer estática.

Las situaciones a las que un maestro se enfrenta son cambiantes, “ningún día es igual a otro”. Ante el mundo movedizo, frente a un entorno que se escurre y transforma, los profesores tienen como recurso a la mano su capacidad de creación y tienen que inventar, sacar de la chistera artilugios que en ocasiones ni siquiera imaginan que poseen, pero que cuando salen a la luz quedan como evidencia de la inteligencia y capacidad creativa de los profesores, leamos el siguiente testimonio:

[...] En ese camino hay una casa, en esa casa había un niño que nunca había ido a la escuela y cuando me comentan a mí, yo voy y platico con el niño y lo invito a la escuela y él acepta; entonces entra a la escuela, le hago su examen de ubicación y el niño pues traía algo, muy poco, pero por su edad que era de segundo grado. Entonces el niño entra de cero y empezamos a trabajar y poco a poco salió adelante el muchacho y eso para mí es muy bueno. Incluso yo iba a visitarlo a su casa y también sus papás nunca habían ido a la escuela, entonces su papá me pidió de favor que, pues yo lo enseñara a sumar y restar e incluso con ellos también empecé a trabajar con el papá y la mamá, y eso para mí es una experiencia muy grata es una experiencia muy gratificante para mí (E1M9).

El maestro inteligente tiene en mente a sus alumnos, sus necesidades, deseos e intereses. Para ser buen maestro es necesario conocer lo que un estudiante es, saber tratarlo como persona, atender a lo que puede aprender, en los tiempos en que puede hacerlo y saber idear los procedimientos y dispositivos a través de lo que alcanza los propósitos que se plantean. Un buen maestro sabe que tiene que desenvolverse en las circunstancias que le corresponde actuar y reconoce que enfrente de él tiene personas, seres humanos a los que hay que tratar adecuadamente:

¡Buen día compañera! Respondiendo a tu cuestionario rescato nuestra labor frente a grupo, es importante que el docente se adentre al grupo y

rescate sus necesidades en conjunto es ahí donde el trato humano toma su verdadero valor, conociendo a tu grupo te puedes dar cuenta de los intereses en particular y en conjunto de tus alumnos, por eso la importancia de planear, diseñar e implementar situaciones didácticas que les llamen la atención (M2FV 30-10-2013).

Los maestros trabajan con personas, con grupos de personas, los estudiantes son “su material de trabajo”, son su objeto de trabajo, pero son un objeto con sentimientos, intereses y pensamientos. El buen hacer de los profesores está vinculado, según la anterior expresión, al reconocimiento de los individuos con quienes se interactúa y este reconocimiento significa entender que se trabaja con seres humanos que por principio de cuentas deben ser tratados como eso, como seres humanos.

Los profesores saben eso, entienden que un buen desempeño dentro del trabajo tiene que ver con la capacidad y con la sensibilidad para entender a los otros, es desde ahí que se tiene la posibilidad de intervenir coherentemente en los procesos de aprendizaje ideando estrategias de enseñanza que alienten a los alumnos a aprender, los maestros consideran esencial dentro de su repositorio de saberes aquél que pone a los estudiantes en el foco de mira:

Es verdad profe, ¿En qué momento la escuela se alejó de la vida? Referente a esta situación puedo opinar que se alejó en el momento en los maestros perdimos nuestro objetivo principal que son nuestros educandos y sus demandas. Nos perdimos en el momento que tratamos de cumplir con los contenidos, planes, exámenes, programas y situaciones administrativas que nos demanda la Secretaría. Nos perdimos en el momento que dejamos de ser humanos y se nos olvida que tratamos con humanos (M2VF 14-02-3014).

Dice Senett (2009) que muchas cosas podemos aprender desde un examen meticuloso del arte, de las habilidades que los practicantes despliegan en los momentos en que tienen que enfrentarse a las “zonas indeterminadas de la práctica”. En el fondo de las actividades de las personas que reconocemos como

competentes en el desarrollo del trabajo educativo existe un fuerte componente artesanal, éste implica un ejercicio de la inteligencia desde la que se identifican problemas, se desarrollan acciones para resolverlos y se improvisa para sortear circunstancias inéditas.

El artesano que se ha traído a escena en el párrafo anterior, desde la revisión de los acontecimientos de su trabajo da cuenta, con su mirada inteligente, de algunos obstáculos en la configuración de su obra.

El trabajo y el aprendizaje de los profesores implica lo que son, lo que piensan, lo que conocen y lo que saben hacer. La actividad incluye sus deseos, sus gustos, sus creencias, todo se activa teniendo en mente la obra a realizar, pero la tarea es resistente y en su proceso de concreción los individuos, sus ideas y prácticas están sujetos a un proceso de modificación. Nada permanece inmóvil, los profesores saben que su trabajo es filigrana, creación y búsqueda:

Compañero: qué tal...efectivamente el rol docente puede definirse de esta manera como un artesano quien busca hacer su trabajo de la mejor manera posible, con pasión, dedicándole mucho de su tiempo para dejar el trabajo lo mejor posible, creo compañero que muchos compartimos esta reflexión en conjunto con usted, nuestra labor implica varios aspectos que el artesano aplica al realizar su trabajo, frente a grupo a pesar de que todos nuestros alumnos son diferentes buscamos la manera de formar, esculpir y detallar a cada aspecto del alumno aprovechando sus características (M9FV 15-06-2014).

El maestro que se precia de serlo ama su trabajo, lo respeta y siente orgullo por él, por eso busca las formas mejores de realizarlo, esto implica esfuerzo, pasión, creatividad y dedicación. Los grandes íconos en la práctica de cualquier arte se sienten felices con lo que hacen, por eso alcanzan la perfección “Cellini mantuvo cierta lealtad respecto a los talleres artesanales de donde surgió su arte. Nunca se avergonzó de la fundición y la suciedad, el ruido y el sudor que le son característicos. Además, apoyó el valor de la artesanía tradicional practicada con

probidad” (Sennett, 2009, p. 90), los maestros que saben hacer las cosas bien, sienten orgullo profundo de su labor.

De nueva cuenta aparecen como atributos principales del buen hacer del oficio, el conocimiento de los alumnos y el trato respetuoso, es solamente de esa forma que se puede aspirar al modelaje. La tarea educativa consiste en contribuir a que una figura adquiera cierta forma, pero ese dar forma implica el conocimiento de las características de los sujetos con los que se trabaja y habida cuenta de que en el mundo de lo humano prima la heterogeneidad, el trabajo bien hecho que es para los profesores como la configuración de una escultura depende en último caso de los materiales disponibles; es el material, no la figura deseada, las que determinan las posibilidades del buen artesano.

En estos términos y continuando con la reflexión sobre el matiz artesanal de la figura del maestro, aparece el amor como elemento distintivo de este oficio. No existe buen hacer sin amor por el arte, sin el cariño y el compromiso por lo que se hace. El buen maestro no es un dechado de habilidades técnicas, la técnica y la habilidad pueden expresarse si se levantan sobre otro tipo de atributos y sentimientos.

El amor al arte, la identidad con el trabajo, emergen con toda claridad como elementos definitorios de lo que es un buen profesor, eso deducimos del análisis de la siguiente afirmación:

Me gusta cómo suena esto de las semejanzas que hay de un artesano con la de un docente y qué tan apasionado es un docente... a un artesano con lo que le gusta hacer, si verdaderamente se tiene la vocación, si verdaderamente se cumple con los requisitos que creemos debiera tener un docente, empezando con el amor al arte (M5FV 04-02-2014).

Amar el arte de educar deja de ser una expresión de sentido común para algunos profesores. Los maestros ponen nombre a las cosas, a su manera describen o por lo menos señalan los indicios a través de los cuales esa identidad con el oficio se expresa:

Maestro Benjamín, excelente concepto para definir el Rol del Maestro, pues además le atribuyo otro derivado del que usted empleó “Artífice” pues en nuestro idioma, le atribuimos dos significados. Por un lado, la usamos para indicar a aquel individuo que es el responsable de hacer o inventar algo. Y por otra parte, la palabra artífice se emplea como sinónimo de artista. El artista, que también entonces podemos designar artífice, es aquella persona que practica las artes y como resultado produce obras de arte. Para producir las mismas, el artífice, hace uso de diferentes elementos, recursos y materiales, los cuales manipulará en orden a producir el mencionado arte. Ambas asignaciones se reflejan en la transformación de la práctica al centrar la atención verdaderamente en los estudiantes (M1FV 15-06-2014).

Artista, artífice o artesano son palabras que agradan a los profesores para referirse a su trabajo y a ellos mismos. En el fondo de esos conceptos subyace la idea de inventar, de inventarse. Se deduce de ello que el buen maestro no es aquél que hace siempre la misma cosa, por el contrario, los profesores que asumen su trabajo con orgullo y amor constantemente se redescubren e imaginan dispositivos para propiciar que sus alumnos arriben a lo que se desea: sus aprendizajes.

En el sentido estrictamente matemático creo que el profesor de preescolar no debe ser un erudito en la materia, sino más bien un agente creativo e innovador para hacer que el niño razone y reflexione, para ir reconstruyendo sus aprendizajes matemáticos y entender que este proceso es gradual; así como tomar en cuenta la diversidad como usted lo menciona (M7FV 03-03-2014).

En este cometido entran nuevamente en escena algunos elementos del buen hacer. Un buen maestro requiere la posesión de conocimientos, saberes, habilidades, disposiciones, hábitos y destrezas, en las que cabe todo. El oficio docente como tarea compleja exige para su realización un bagaje amplísimo, porque en sus realización siempre aparece lo inédito, lo imprevisible, el maestro

tiene que realizar, para la concreción de su tarea actividades que no siempre aparecen en el currículum de formación, tampoco en sus estándares y perfiles de desempeño, en el trabajo hay que ingeniárselas, veamos:

Buenas Tardes Maestro y Compañeros, definitivamente el ser docente “Implica ser un TODOLOGO”, pues en coincidencia con el Maestro Víctor está comprobado que los docentes somos estilistas, cocineros, artistas, doctores, enfermeros, arquitectos, contadores, administradores, cantantes, bailarines, jueces, etc., por mencionar algunos.

Además se me vienen a la mente otras acciones que tenemos que desarrollar cotidianamente y que complementan la lista anterior:

-Atender a los imprevistos. Atender a alumnos que sufren algún accidente o percance en el centro escolar. Preparar y entregar los desayunos según el “Plato del buen comer”. Cobrar las cooperaciones forzosas como: Monto de Escuelas de Calidad hasta la cuota obligatoria para la Cruz Roja. En ocasiones hasta ser el intendente del aula. Estar al pendiente de otros grupos cuando los docentes no asisten (M11FV 15-06-2014).

Como se aprecia, la vida cotidiana de los maestros es multifacética. Ser trabajador de la educación en México exige mucho más que la transposición de saber curricular, con todo y que esta parte del oficio constituya la columna vertebral de la actividad docente, el maestro sabe que el logro de este propósito está atravesado por múltiples factores.

El logro de aprendizajes implica mantenerse atento al cuidado de los estudiantes y eso exige de los profesores la realización de diversas actividades, una buena cantidad de ellas trascienden los objetos de aprendizaje contemplados dentro de los proyectos curriculares.

Por ello es tan difícil ser maestro. En la escuela mexicana es imprescindible la presencia de una figura docente capaz de realizar tareas diversas, muchas de ellas no se contemplan en las reglas, tampoco en los currículum de formación, no están en el catálogo de virtudes deseables, reconocidas y reconocibles, pero están dentro del campo de actividad. La realidad educativa es dialéctica, la

sorpresa acecha en todo momento y el profesor, entre su bagaje de saberes debe incluir la habilidad para responder inteligentemente a desafíos que generalmente no contempla.

Desde su experiencia en el campo de trabajo los profesores se hacen de otro saber: saben las cosas que no debe hacer. El campo de actividad como construcción social elabora sus pautas culturales, sus hábitos y rutinas, todas estas imponen su sello en el momento que los maestros realizan sus tareas.

Lo habitual es motivo de análisis y contradicción, no se acepta sin más. Los profesores perciben fallas en las costumbres, al descubrirlas abren la posibilidad de negarlas, la identificación de las debilidades dentro de las prácticas del oficio es un buen paso en el tránsito hacia su corrección, los profesores se reconocen imperfectos a nivel individual y en tanto colectividad, saben que su oficio está atravesado por núcleos problemáticos, observemos:

Un docente debe ser todo menos el verdugo de sus alumnos, menos el mandamás o el todo poderoso, y mucho menos el que enseña, pues nada se enseña si se transmite, simplemente se guía, y orienta, y como usted una vez dijo, los niños no necesitan de un maestro que les enseñe, pues ellos aprenden solos o sabrá dios cómo, pero ellos aprenden con, sin o a pesar del maestro (M10FV 20-02-2014).

Los profesores aspiran a ser, pero también desean dejar de ser. Discrepan de la mala educación y ponen nombre a ésta. Una educación perniciosa se sustenta en el castigo y en la transmisión de un saber del que algunos individuos se suponen depositarios, en sus reflexiones este profesor manifiesta su intención de alejarse de toda visión monumental de la docencia y en cambio, antepone su autoidentificación como mediador, como facilitador y guía en los procesos de aprendizaje.

Saben los profesores del influjo negativo de la simulación y la indiferencia, la identifican y la critican, quizá para advertir que los trucos de esa naturaleza deben ser trascendidos, superados cuando se piensa en la mejora personal y en

la dignificación del trabajo, de ahí sus señalamientos sin cortapisas de lo que saben no ha de hacerse:

¡En todos lados se cuecen habas!, acá en la normal les decimos: "simuladores" y se justifican diciendo: "hacen que me pagan, hago que trabajo" o también así: "Si yo tuviera otra mejor clave, le echaría más ganas" y cuando se las dan dicen: "Ya tengo lo que quería para qué me esfuerzo"; la pregunta es: ¿Será confort? o cinismo, desfachatez, irresponsabilidad, habrá que buscar algún concepto que les acomode de verdad (M6FV 19-02-2014).

Los profesores saben de sus fallas y les ponen nombre. Problematizan su trabajo tanto en el ámbito individual como en el espacio colectivo, reconocen imperfecciones en la manera de relacionarse con sus colegas, con sus espacios comunitarios, con los padres de familia y, sobre todo, en la forma de gestionar los aprendizajes de sus alumnos.

Saben los profesores de las aristas problemáticas de su tarea y en su retórica no tienen lugar las explicaciones vicarias, dan cuenta de la infinidad de factores que influyen su hacer cotidiano, se abren de esta forma a la reflexión y al mismo tiempo expresan sus deseos de modificar y corregir lo que consideran incorrecto, analicemos la siguiente reflexión:

¿Participan los padres de familia en la organización de la escuela? Yo casi puedo asegurar que no lo hacen y no porque ellos no quieran sino porque los docentes y directivos no se los permitimos.

¿Sabe porqué? Porque nos da miedo de que vean el trabajo que realizamos, las deficiencias que tenemos y las problemáticas tan fuertes que se generan en un consejo técnico "profesional"; lo pongo entre comillas porque nos decimos profesionales ante un padre de familia cuando no somos capaces ni siquiera de darles a conocer nuestra forma de trabajo, los criterios de evaluar, las condiciones y compromisos de ambos para alcanzar una mejor educación de sus hijos, poniendo entre duda nuestro título y en boca de cualquiera nuestra labor (M8FV 1-10-2013).

Los profesores saben, porque lo viven, que existen factores que inciden en los resultados de su trabajo y hacen explícita la necesidad de afrontar las dificultades para resolverlas. Entienden que esta actitud para reafirmar su profesionalidad, una profesionalidad que entendida de forma abúlica corre el riesgo de la minusvaloración social, de ahí la preocupación y la necesidad de emprender senderos de búsqueda y de asumir al menos los intentos de ser distintos, de escapar del funcionamiento rutinizado, de la práctica habitual y de la búsqueda de cosas nuevas, tal como se plantea en la intervención siguiente:

Los docentes tenemos que ser anormales si es que lo normal no es funcional, entonces el salirse del huacal implica hacer cosas diferentes, ir contra marea y tratar de cambiar nuestras prácticas sin pensar en qué van a decir los demás, entonces hay que quitarnos los disfraces y hacer lo que verdaderamente creamos justo y necesario para influir en el cambio de la educación y del docente (M10FV 19-02-2014).

El profesor reconoce la necesidad de negar fidelidad eterna a su espejo diario. Lo normalizado no necesariamente responde a las exigencias de su compleja práctica, por ello si la realidad lo exige, hay que buscar maneras distintas de hacer las cosas, abrir senderos al pensamiento buscando adaptarlo a las necesidades que desde el mundo de la experiencia se dibujan, lo justo y lo necesario funcionan como brújulas en este tránsito, responder a ellas implica riesgos, angustias, el maestro que quiere actuar en concordancia con lo que su oficio le exige tiene que ser audaz, a veces temerario, “salirse del huacal”, correr riesgos.

Ser maestro requiere de una buena dosis de fantasía, de magia, de inventiva. Es desde la imaginación y la fantasía que se pueden pensar mundos diferentes y convertir a las aulas en espacios en los que los maestros regalan lo mejor de sí mismos para propiciar entre los alumnos formas gratificantes de aprender, en las que el trabajo de los profesores constituye el mejor regalo, porque ellos se regalan a sí mismos y a cambio reciben afectos, sonrisas y

mundos reconfigurados desde la significación que le otorgan aquellos que aprenden y por los que los profesores se esfuerzan y trabajan:

Es gratificante cuando uno realiza su trabajo pensando en que le vamos a cambiar la vida a los alumnos tal como lo hace santa Claus con sus regalos, provocando amor, alegría, lágrimas, sonrisas, promoviendo valores y haciendo regalos a los gustos y necesidades de cada uno de los niños; es ahí donde la tarea educativa se convierte en un mundo infinito, te imaginas cada niño de cada país y continente requiere un regalo específico tal vez diferente al de los demás. Como maestros tenemos una función parecida pero más integral con varios mundos ya que abarca el trabajo de Santa Claus, el de la hada o ratón de los dientes y el conejo de pascua (M5FV 11-06-2104).

Sí, la escuela es un mundo mágico cuando los profesores se asumen como sujetos creativos, pero su magia no consiste en simplemente entretener. La tarea de los maestros es vista como una actividad con profundo sentido lúdico, está siempre mediada por los afectos, pero el asunto no concluye con la promoción de actividades divertidas. Se intenta además de propiciar relaciones gratificantes alcanzar aprendizajes, ahí radica un elemento más de la magia de la docencia, se requieren bastantes dosis de inventiva y creatividad para tejer una filigrana en la que confluye todo: trabajo, juego, aprendizaje, afecto:

El cómo compara nuestra profesión docente con el trabajo de los magos maestro suena muy bien, estas personas además de innovar y de inventar nuevos trucos, también atraen la atención de quienes le escuchan y buscan que lo que su trabajo se valore y sea interesante (M9FV 27-02-2014).

El docente habla desde el campo de actividad que es territorio de experiencia es arte, es compromiso, es magia, es entrega y pasión. Es saber, conocimiento y sentimiento, por ello es muy difícil ser maestro, es tan difícil como todo intento de atrapar en retahílas de frases y conceptos una actividad difusa, ambivalente y compleja.

6.3. Saber sobre otros

El oficio docente es interacción, para ser maestro se hace imprescindible mantener comunicación intensa con otros individuos. Es imposible la labor educativa si se desconoce la manera de ser de las personas con las el profesor debe relacionarse, por ello entre los saberes de los maestros tiene relevancia el que se refiere a los otros.

Los maestros tienen conocimiento acerca de sus alumnos, entienden sus formas de ser y de pensar, las estrategias mediante las que aprenden; saben también de sus condiciones culturales y de sus formas de vida familiar, además de saber ponderan este tipo de conocimiento. Esta parte del saber de los profesores es un elemento fundamental en el desarrollo de sus tareas, resulta impensable o por lo menos complejo asumir las tareas de enseñanza cuando no se conoce a los individuos con los que se debe actuar, pero los profesores saben, conocen muchas de las facetas que caracterizan a sus alumnos, veamos este ejemplo:

Pues es que efectivamente sí, a mí me parece algo genial porque yo hace un par de meses me preguntaba qué tan diferente somos nosotros de los niños en este nivel, o sea cuál es la diferencia, no debe haber diferencia, porque cuando uno es niño aprende sin querer, sin querer aprende. No, usted manipula tierra, hace túneles en la arena y hace carreteras y no sé qué tantas cosas o desbarajustes y aprenden, entonces cuál tendría que ser la diferencia hacia nosotros (E1M11).

En el testimonio anterior se hace explícita una visión sobre el desarrollo del pensamiento infantil, se expresa la manera en que se supone que los niños aprenden. El profesor, a la luz de la experiencia establece una sugerente comparación entre los procesos de aprendizaje de los niños y la de los adultos, no recurre a referencias de orden teórico, sus afirmaciones se soportan en lo que ha vivido, seguramente se ha percatado que muchas de las cosas que ha aprendido y de las que sabe y conoce son aquellas que ha asimilado sin saberlo, haciendo toda suerte de desbarajustes.

El maestro describe algo que ha descubierto desde sus vivencias, da cuenta con palabras de maestro de que el aprendizaje tiene lugar cuando de ancla en las cosas de la vida, sabe que las personas aprenden interactuando con las cosas, que aprenden haciendo, que en los infantes y en las personas adultas, la acción, la imaginación y el libre juego son factores de primer orden a la hora de aprender.

Las expresiones más valiosas de los profesores cuando hablan de la enseñanza, tienen como referencia su mundo inmediato, las interacciones con los alumnos, con los padres, los procesos que siguen para enseñar, los caminos del aprendizaje. Las dificultades del aula son enunciadas más allá de las abstracciones y del establecimiento de pautas y normas generales.

El mundo del trabajo referido por los maestros tiene que ver con problemas específicos, conocen de ellos, cuando hablan de las barreras del aprendizaje ven muchos muros. Uno de ellos son los hábitos que los alumnos han asimilado en sus trayectos de aprendizaje, de esta forma asumen que las reacciones de los estudiantes no están relacionadas con la existencia de una manera de pensar desviada y malévolas, tienen que ver más bien con las formas de enseñanza a las que los niños han sido sometidos, eso permite a los profesores entender las reacciones de sus pupilos, los orilla a la reflexión y la búsqueda, observemos:

Cuando el alumno ha sido enseñado al estilo tradicional, al pasar a otro ciclo escolar donde se presenta la alternativa de ser reflexivo, a mi corta experiencia el alumno presenta desánimo, confusión, enojo y frustración pues al principio no están acostumbrados y quieren que el maestro les diga y les haga todo (M2FV 04-03-2014).

Los maestros saben explicarse los elementos subyacentes a las dificultades de aprendizaje, entienden las reacciones de los alumnos cuando tienen que enfrentarse a modelos didácticos que no les resultan familiares. Descubren, y lo hacen explícito, cuestiones que para ellos mismos resultan sorprendentes, acontecimientos que están presentes dentro del campo de trabajo, cosas que desde otras esferas del debate educativo dejan de ser imaginables, pero que son

ejemplo de que dentro de la escuela suceden cosas, tienen lugar acontecimientos con significado profundo para la tarea de enseñanza, esos acontecimientos los conoce quien los vive, y es él también quien tiene la posibilidad de contarlos.

Hay en la retórica de los profesores un conocimiento valioso sobre el mundo de la vida escolar, ellos saben de los dilemas del trabajo porque los han sufrido, gozado o padecido y desde su imaginación y su esfuerzo señalan senderos para buscar el cambio, apuntan la posibilidad de pensar y vivir la tarea educativa de maneras diferentes a las que consideran que obstaculizan el advenimiento de la escuela que desean, veamos:

En la escuela primaria, es común que el niño sea tratado como adulto, se espera de él que utilice el lenguaje de forma idéntica a la de nosotros. Es cierto que el niño cuando llega a la escuela ya posee el uso correcto del lenguaje oral, con un limitado repertorio lingüístico pero suficiente para poder solicitar lo que sus intereses y necesidades requieren, y también sucede que le dividimos el lenguaje en sílabas, palabras, oraciones, etc., situación que los hace vivir esa complejidad de la enseñanza del español como saber qué tiempo está manejando en sus oraciones, dónde y porqué debe acentuarse, qué conjugación lleva el verbo, etc., es tan complicado a veces para nosotros mismos el lograr expresar lo que pensamos, imaginemos lo difícil que es para un niño (M6FV 16-01-2014).

Hay en el anterior punto de vista muchas aristas interesantes. El profesor expresa saberes relativos al desarrollo lingüístico de sus alumnos, ha descubierto las complicaciones que vive un estudiante a la hora de aprender el uso de su lenguaje desde las normas que establece la gramática.

A partir de este ejemplo el maestro ha aprendido a ponerse el lugar de sus estudiantes, su actitud es empática, ésta la ha adquirido desde el contacto pedagógico con ellos, constatando a través de los éxitos y fracasos que la cuestión didáctica posee un alto grado de dificultad y estableciendo que una manera de enfrentar los escollos provenientes de ese campo es comprender a los otros, eso puede marcar el inicio de todo un proceso de descubrimiento, de

exploración de las potencialidades, de despliegue de las habilidades propias, de invención de procedimientos de interacción.

El maestro imagina nuevos usos de los recursos que tiene a la mano y siente la necesidad de crear otros. Cuando los maestros intentan enseñar aprenden, desarrollan habilidades a partir de la relación con los alumnos, el contacto con la realidad y la relación cara a cara hace posible eso, en el campo de la relación pedagógica las fórmulas universales a menudo resultan insuficientes y falibles, es desde el reconocimiento de las necesidades de los otros que las tareas inherentes a la promoción de aprendizajes se pueden planificar, identificar capacidades, deseos y posibilidades.

Saben los maestros que la vertiente más fina de la tarea educativa radica en la interacción con los actores con los que se relaciona en los espacios escolares. La participación en la práctica los hace cada vez más sensibles, les permiten descubrir elementos trascendentes en su labor dentro de aquello que parece rutinario.

En el campo de prácticas los maestros descubren y también se descubren. Desde el oficio salen a la escena sensibilidades, compromisos con y frente a los demás y sobre todo aprenden los secretos más fundamentales para la realización de sus tareas, los escondrijos del arte no están en los arcanos de la academia, tampoco en las regulaciones de la administración, se hallan en las profundidades del oficio, es de ahí que emergen descubrimientos como el que se describe a continuación:

He aprendido algo nuevo... Los niños aprenden hasta donde pueden o quieren... eso es algo que no sabía o quizá lo sabía pero pensaba que estaba en un error, siempre pensé ver a los niños como esas esponjas que nos dicen dentro de la universidad que absorben absolutamente todo a su alcance, sin embargo hay cuestiones que les interesan, otras tantas que no y que no podemos obligarlos a interesarse, sino esto sería todo un caos... todos interesados en las mismas cosas... waaaaaah! (M8FV 9-02-2014).

Hay aquí la evidencia de un saber emergente desde el mundo del trabajo. Es este tipo de saber el que da al maestro la posibilidad de desenvolverse de manera coherente en el terreno de sus prácticas; este maestro ha descubierto un saber sobre sus niños. Se ha enterado de que tienen formas muy peculiares de ser, que ponen en práctica procedimientos diversos para aprender, los profesores que han tenido noticia de ese saber están en mejores condiciones de realizar su trabajo.

El contacto con la realidad de la enseñanza permite desarrollar una sensibilidad, un tacto pedagógico que contiene formas de trato y maneras de apreciar a los estudiantes. Los maestros aprenden en la vivencia; en el campo de actividad identifican cosas que por lo general no están en los libros, o que en ellos están dichas de otras maneras.

Aunque lo que los profesores descubren cuestiones que por lo común no son ponderadas por el conocimiento sistemático, su sabiduría, sirve para resolver los dilemas que están en la tarea educativa. Ellos están en contacto con las vicisitudes del trabajo, su conocimiento se configura desde el mundo de la experiencia, como ejercicio vivo, como producto de una acción en el que se integran la actividad de la mente y el cuerpo junto con los afectos, ese saber es útil y valioso para el desempeño en el oficio.

Los saberes configurados desde el campo de experiencia docente remiten también a los padres de familia; los maestros identifican la trascendencia de su intervención en los procesos educativos, pero también son conscientes de la dificultad que encarna involucrarlos en las tareas relativas al proceso escolares. Aquilatan los profesores la valiosa contribución de los padres en la formación de los niños y entienden que bajo las condiciones en que se vive en las comunidades en las que las escuelas se ubican, generar el compromiso de los padres no es tarea sencilla, convencer, informar, involucrar a los tutores en el trabajo tiene que ver también con el desarrollo de un arte, hay que ingeniárselas para asimilarlo, no existen los caminos seguros, cada cual inventa el suyo.

Es evidente la diferencia entre las convicciones de aquellos que resuelven los dilemas educativos desde una poltrona en la que se fraguan las políticas de largo aliento y las que surgen en los cerebros de quienes se desempeñan en el campo de actividad. Convencer a los padres para que colaboren en tareas de enseñanza forma parte del saber hacer de los profesores y los mismos maestros saben de inicio que eso es difícil, es una cuestión que no se resuelve por decreto, depende mucho más de la capacidad de los profesores para sostener interacciones, para a otros sujetos de que son pieza importante en la comunidad educativa y eso es complicado, observemos:

Hay que atender a los padres de familia para que puedan entender la necesidad que necesitan sus hijos. Por otro lado, maestra, y creo que se da más en las comunidades cuando no se cuenta con el apoyo de los papás, existen muchos papás que dicen: “para eso está usted maestra”, “para eso le pagan”, “para eso vienen a la escuela con nuestros hijos”, “nosotros no tenemos porqué ayudarles a nuestros hijos en la educación”, y nomás uno pasa saliva respira hondo y profundo y, hacer doble labor con los niños que necesitan más apoyo. Saludos (M3FV 21-02-2014).

Así es la vida de los maestros en un mundo plagado de vicisitudes y problemas donde también se aprenden las cosas pertinentes y necesarias para sobrevivir en ella. Cada profesor tiene que construir sobre el terreno de su actividad sus propias posibilidades de respuesta a dificultades como las que se narran en la anterior intervención.

Muchos de los retos ante los que hay que plantar cara obligan a “respirar profundo y a pasar saliva”, pero esa reacción orgánica tiene su reflejo en el pensamiento y en la práctica, puede ser el preámbulo de un conjunto de cambios en las maneras de trabajar para la resolución de una dificultad, lo embarazoso, las circunstancias intrincadas son parte del taller de forja de saberes útiles para responder ante una situación-problema.

Pero en la vida escolar no todo es conflicto y desasosiego. De suyo, el arte de enseñar se mueve más en lo grato, son mucho más frecuentes las

satisfacciones que los sinsabores y ellas son experiencias de aprendizaje profundo.

Sí. La relación con el mundo contiene fuertes dosis de angustia, pero la esperanza, los sueños y el consuelo siempre están en el horizonte, sin ellos la tarea educativa no tendría sentido, los maestros encuentran también goce en su trabajo, educar es deleitarse, los maestros saben de la importancia de sentirse felices de sus obras, observémoslo aquí:

Yo, a los alumnos los veo en una circunstancia como... lo gratificante que los papás se den cuenta que están aprendiendo los niños. A mí me sorprendió que una niña empezara a leer de manera convencional. Yo decía: decía no es cierto. Y los papás no lo creían y a mí me pasó que estaba escribiendo algo en el pizarrón yo nunca lo fui repitiendo y el niño fue descifrando lo que decía y llega la mamá y me dice: "maestra yo también quiero aprender cómo ayudarle a mi hijo" y bueno esas cosas a uno lo ponen contento (E1M1).

En el contacto con los otros los maestros encuentran nuevas formas de ser, en las miradas, en los gestos, en las habilidades y aprendizajes de sus alumnos van descubriendo sus limitaciones e identificando sus gustos. El saber sobre los otros, el que los maestros utilizan en la modulación de sus experiencias es aquel que se estructura en el campo de actividad, ese conocimiento para muchos es trivial, pero entre maestros es el que permite dar sentido al desempeño en la tarea cotidiana, los movimientos realizados en el trabajo adquieren significado cuando se asume su dimensión consciente.

El campo de actividad es terreno de experiencias cuando se actúa persiguiendo determinados fines, con la decisión de participar en las cosas del mundo más allá de la sumisión a las rutinas y las formas establecidas, esclerotizadas del hacer, la costumbre de realizar siempre las cosas igual es una desviación de la experiencia, los profesores se van haciendo, van tomando forma en el contacto con la vida escolar, al momento de encontrar el sentido de las cosas que hacen, observemos:

Entonces cuando aprendemos a ser docentes, aprendemos a ser alumnos nuevamente, porque significa que estamos enseñando como sus gustaría que nos enseñaran, estamos enseñando lo que creemos necesitan los alumnos y eso se da porque estamos conociéndolos, compartiendo y conviviendo con cada una de sus vidas y sus necesidades (M10FV 09-02-2014).

El maestro comunica lo que la interrelación con sus alumnos le ha permitido aprender. Pero los significados que construye desde su experiencia no son producto de un proceso mecánico, el ajuste de sus acciones va aparejado con la asunción de compromisos y propósitos de las cosas que hace. Los profesores vivimos construyendo y negociando significados a las experiencias, dentro de procesos de actividad, es participando en ella negociamos y producimos significado, el sentido que este profesor encuentra en su tarea no estaba en su mente, lo ha construido en la relación dinámica de la vida en el aula (Wenger, 2001).

El maestro es concebido de muchas formas. En ocasiones se le identifica como un depósito de saber transmisible, como un dechado de virtudes morales y ejemplo de buen comportamiento, como un individuo que acumula destrezas técnicas para la enseñanza, algo hay de eso en todos los docentes; sin embargo desde la participación en el campo de actividad se urden pensamientos de impacto profundo en el trabajo, en el siguiente comentario se hace alusión a una de esas ideas que generalmente se invisibilizan, que incluso se desconocen, pero que para los profesores resultan fundamentales en el momento de enfrentar los retos asociados a sus tareas:

Si algo he aprendido durante estos 20 años de servicio es aprender a escuchar, quizás pueda parecer la clase como un monólogo, pero escucho mucho a mis alumnos (M7FV 31-03-2014).

Todo indica que, para este profesor, que según su propio dicho, cuenta con una larga experiencia, la capacidad para escuchar con atención a los estudiantes es un aprendizaje de primer orden. No pone el acento en el conocimiento de

contenidos, de planes y programas o de legislación educativa; para él resulta de fundamental importancia la escucha, se infiere que esta mirada atenta le permite estructurar sus estrategias, planificar sus acciones en función de lo adecuado que resulten para la atención de las necesidades de cada uno de los alumnos.

No dudan los profesores en reconocer la exigencia de aprender para poder enseñar y tampoco tienen duda cuando deben situar el origen de los aprendizajes para ellos valiosos, son los aprendizajes de la vida, de los saberes ubicados en las vivencias. Hay incluso quienes consideran al saber académico como un problema, como un obstáculo para el buen desempeño en el trabajo, ante ese conocimiento generalmente supervalorado, los maestros reivindican el saber que emerge desde el contacto con los estudiantes y el contexto, analicemos la siguiente intervención:

Buen día Venecia!

Para enseñar hay que aprender primero, como nos menciona el Profe. Víctor "los educadores primero tenemos que ser educados", a lo largo de nuestra vida vamos aprendiendo. Antes de solucionar o aprender necesitamos desprendernos del academicismo racionalista, y tratar de que nuestra práctica pedagógica sea de utilidad y satisfaga las necesidades de nuestros educandos, considerando su contexto (M2FV 15-11-2013).

El oficio se consolida en el esfuerzo cotidiano; la profesión se forma, configura, reforma y transforma porque hay individuos que actúan para darle sentido. El trabajo docente es dinámico, evolutivo, se transforma porque tiene que adaptarse a las condiciones de los contextos en los que los profesores trabajan y son estas exigencias las que marcan la pauta, haciendo lo que se ha de hacer, la práctica se construye desde el oficio. Para los profesores el saber acumulado sirve, pero no es equiparable a una receta, es una guía para desenvolverse por senderos intrincados en los que la inventiva juega un papel fundamental, observemos:

Es cierto que la profesión del docente no es estática y que como el conocimiento mismo va cambiando de acuerdo al tiempo, las experiencias, los niños, el contexto. La realidad somos nosotros, lo que hacemos

diariamente para acercar esta información a los niños o a los compañeros y a través de nuestras estrategias, ideas, trabajo. Las teorías son un respaldo, para sentir que vamos caminando por un sendero ya transitado y no caer en los mismos baches, o reconocer que no es la dirección que pensábamos llevar; son útiles para sentirnos apoyados, validados y acompañados, aunque no siempre sean indispensables (M4FV 15-11-2013).

Los profesores han aprendido que el trabajo con personas es una actividad compleja, educar no equivale a trabajar con dispositivos estandarizados, eso se entiende porque los seres humanos no reaccionamos como los demás objetos, nuestras formas de actuar se mueven en el territorio de lo impredecible, de ahí que aquellos que deciden dedicarse a la docencia se ven impelidos a inventar.

Los problemas orillan a la reflexión, a la experimentación, al ensayo de respuestas, a la búsqueda de salidas frente a circunstancias que por lo general resultan laberínticas, sin embargo esto es lo que le otorga una buena dosis de atractivo al trabajo docente; las dificultades y vicisitudes, la decisión de entregarse para servir a los semejantes, los retos y aprendizajes, constituyen los atractivos de la docencia, por ello los profesores terminan identificándose con su trabajo, una actividad en la que se conjugan la razón, el sentimiento, y una buena dosis de utopía:

El trabajo con personas es más difícil que cualquier ecuación, derivada u operación de números imaginarios, los procesos de socialización, humanización y convivencias realmente son diferentes a la interacción con una computadora. Pero al final del día este trabajo termina por seducir y atrapar a las personas que de una forma u otra nos encontramos inmersos en la tarea educativa (M12FV 07-04-2014).

El saberse artífice de la relación con personas es un conocimiento de primera importancia en el trabajo docente. Educar no es adiestrar, no es transmitir, no es domesticar, no significa estandarizar. La educación es encuentro, es construcción de lo humano y la humanidad es diferencia, es reconocimiento de lo

múltiple para proyectarlo hacia los mejores horizontes, el profesor que sabe eso, entiende también que impulsar una escuela diferente a la que le ha tocado vivir, disfrutar y padecer se construye a la sazón que él mismo se proyecta hacia la construcción de un ser distinto, esos también es vivir, disfrutar y padecer.

6.4. Saber de la relación pedagógica

Uno de los saberes más valiosos que los profesores configuran en su campo de experiencia se refiere a sus formas de asumir la conducción de los procesos de aprendizaje. Los maestros desarrollan acciones de enseñanza y éstas como cualquier actividad humana se asientan sobre la base de lo que se conoce.

No hay actividad pedagógica sin algún saber previo, los profesores cuando establecen interacciones con sus estudiantes convierten en acción aquello que ya conocen acerca de la relación con sus alumnos, ese saber práctico contiene un profundo sentido, porque da cuenta de la manera que se hacen las cosas en las aulas. No constituye devaneos simples, no es teoría a secas, no es rutina vil, es la conjugación de múltiples conocimientos en la solución de un problema de la vida: el dilema asociado a la enseñanza.

Los maestros poseen conocimientos, éstos se hacen patentes en sus formas de enseñar, las prácticas de los profesores y las gramáticas desde las que a ellas se refieren son manifestaciones de la existencia de esos saberes. Para entender sobre los procesos de enseñanza vale la pena observar lo que los profesores hacen, también resulta de utilidad revisar lo que ellos dicen acerca de lo que hacen cuando enseñan, como la expresión siguiente:

Se requiere contar con varios elementos que nos puedan servir para lograr un verdadero aprendizaje, algo así como una rica sopa, en la cual el sabor de esta se dará en base a los ingredientes que en ella se cocine, podría decirse usar un paradigma actual, le ponemos otro ingrediente como un enfoque humanista y constructivista, plasmar y aplicar el constructivismo en planeaciones, le agregamos unas cucharaditas de aprendizaje significativo,

una taza de aprendizaje situado, libros, capacitaciones, planes y programas al gusto y para finalizar hay que menearle, para ponerlas en práctica (M5FV 20-03-2014).

¿Qué cosas encontramos en esta retórica de maestro? Hacer una clase precisa de muchos ingredientes y estos no bastan, es necesario ponerlos en la cantidad suficiente, en el momento preciso, a la temperatura exacta y saber “menearlos”.

En la acción docente se entremezclan diversos conocimientos, las clases se “cocinan” con artefactos e instrumentos modernos y viejos, siguiendo por igual fórmulas tradicionales que inventos recientes, en la relación del docente con los alumnos confluyen teorías del aprendizaje, axiomas y planteamientos de la pedagogía general, enfoques de enseñanza, saber tradicional y prescripciones curriculares.

Llama la atención el hecho de que en la clase real desemboca de todo, igualmente interesante es la afirmación del profesor acerca de que el producto depende en última instancia del tacto del *chef*, es él quien encuentra la manera de buscar las dosis necesarias, quien descubre el momento exacto de agregarlos.

Para que la relación educativa sea disfrute, es indispensable la presencia de aquellos que preparan el banquete, este profesor se sabe consciente de este hecho y lo dice a su manera. En asuntos pedagógicos no son suficientes los formularios, no se resuelven los problemas del aprendizaje hablando sesudamente de ellos, la educación se concreta en el hacer, la relación didáctica resuelve sus incógnitas a través de la actividad de quienes están en el oficio y ellos hacen explícito que su saber hacer no surge de la nada, que tampoco se concreta en elucubraciones; su génesis es múltiple y sus manifestaciones pueden expresarse en la práctica.

La actividad de los maestros está plagada de vitalidad, implica reconfiguraciones, evolución, inventiva, creatividad y sobre todo deseo de que el platillo resulte una delicia, hay que saber para hacerlo y sobre todo, es imprescindible desear que las cosas buenas sucedan.

Cuando un profesor intenta enseñar aplica su pensamiento para guiar su acción, busca las mejores maneras de realizar su tarea, el campo de actividad exige del maestro razón y acción, ellos lo entienden y asumen que en el territorio contradictorio en el que se desenvuelven la movilización de sus capacidades todas, del uso creativo de lo que saben y de lo que son, es el factor clave para la eficacia de su tarea.

Es la de habilidad del maestro que depende en buena medida los intrínquilis implícitos en el proceso didáctico, las interacciones en el aula siempre están atravesadas por retos innumerables, los maestros saben de ellos y son conscientes que de forma continua están empujados a pensar lo que hacen y que es desde ahí que van configurando salidas frente a los dilemas que emergen en su trabajo, eso determina el flujo de la profesión, su carácter cambiante y dinámico. Los desafíos de la actividad definen los aprendizajes que los docentes consideran más significativos, los profesores saben de esto, uno de ellos lo narra en los términos siguientes:

Piensa uno y dice: ¡chin! qué les contesto sin que... o sea sin echarles mentiras, pero sin que tampoco decir que ellos piensen que la maestra eso no lo supo, porque cuando un alumno hace una pregunta y el maestro no se la sabe contestar, ese alumno ya se siente más que el maestro y con ese alumno se puede perder completamente el control del grupo; entonces sí va uno buscando la manera, más que todo aprende uno en la manera en la que uno resuelve los problemas, de cómo va uno resolviendo y cómo va uno cambiando; y la proyección que da uno con los alumnos (M11 N1).

Saben los profesores de su trabajo, identifican los aspectos medulares cuando están frente a sus alumnos intentando que el aprendizaje suceda. Los profesores exploran procedimientos para sortear obstáculos continuamente, esto es así porque su trabajo implica relación con grupos de individuos y las personas somos portadoras de infinitas maneras de pensar, de sentir, de aprender; vemos al mundo desde múltiples perspectivas, ubicados en la complejidad, lo uniforme es limitado, las respuestas prefabricadas más que servir, estorban.

Los profesores tienen que resolver circunstancias inéditas, para hacerlo deben buscar maneras, sustituyendo lo que no les resulta de utilidad, transformando lo que hacen, lo que piensan, lo que dicen, las formas de decirlo, es de esta manera que descubren caminos y se descubren a sí mismos.

De su relación con personas, siendo la tarea educativa contacto humano está siempre permeado por la emoción y los afectos, eso es parte de los saberes de los maestros. Desde su mirada se otorga un profundo valor a los aspectos sensibles de la tarea, esto no significa que nieguen la importancia del conocimiento técnico-científico, pero la pedagogía desde la mirada de un maestro no son fórmulas racionales, el trabajo pedagógico es también para ellos, sentimiento.

Ver cómo trabaja un maestro que realiza su trabajo con pasión, escuchar sus palabras, revisar lo que escribe, permite establecer distinciones y distancias entre el saber que nace desde las entrañas del trabajo y el que proviene de otras esferas; la burocracia, la academia, la administración y la “ciencia” no hacen las mismas ponderaciones que los profesores.

Entre maestros tiene un gran peso el apego a sus alumnos, los vínculos que tienen que establecerse con el aprendizaje como meta, son también amistad, ternura, aprecio y estima profundos por los niños y jóvenes. Esas cuestiones están invisibilizadas en la técnica de la enseñanza, pero entre los maestros aparecen en primera línea y sin esos ingredientes el aprendizaje raya en lo superfluo, ese es un aprendizaje que los profesores desean trascender, veamos:

Creo que la clave del aprendizaje significativo y del aprendizaje situado es aprender felices, aprender con motivación, aprender con amor y alegría, tan es así mi creencia que precisamente mi tesis de la normal la realicé con el tema "La afectividad, una estrategia didáctica para el aprendizaje del alumno en preescolar " Entonces estoy totalmente de acuerdo con usted, de que los niños sean de preescolar o primaria aprenden cuando están en un ambiente afectivo. Sí, eso creo que lo debemos de saber pues si hasta nosotros "así de viejotes" nos encanta que nos traten bien; hasta uno

también se chiquea, ja, ja, ja, y se emociona cuando nos echan flores de nuestros trabajos, entonces porqué no aplicar lo mismo con los niños (M10FV 24-02-2014).

Hay una posición pedagógica en la anterior expresión, una creencia acerca del sentido de lo que es educativo. Lo que la maestra dice no es repetición ciega de la elaboración canónica, expresa lo que siente, plasma lo que piensa y conoce de la labor educativa tal y como lo ha ido construyendo en su contacto con el mundo, con su mundo del trabajo que es intento de educar.

Los maestros idean maneras de emprender la relación pedagógica, tienen un entendimiento sobre el discurrir de la didáctica, desde ese entendimiento establecen pautas de acción, el arte de la enseñanza se va perfeccionando lenta y tortuosamente desde el campo de actividad, en él se idean posturas que expresan formas de entender a los alumnos, maneras de mirarlos y sobre todo, los procedimientos de interacción que a los profesores les resultan de utilidad.

Las acciones de los profesores no son inocentes, encarnan la manera en que ellos entienden su tarea, dan cuenta de la percepción de sí mismos y de su concepción sobre los demás. En su actuar y decir se pueden escudriñar lo que ellos piensan que son las razones profundas de su propio trabajo, el apoyo, el sostén ante las debilidades son lugar común en la retórica docente. Los maestros se asumen como un andamiaje en los procesos de construcción del aprendizaje, es reiterativa la idea de asumirse como facilitadores de procesos de enseñanza, como catalizadores en el trabajo que conduce a los estudiantes a descubrir lo que les interesa:

Al trabajar con los alumnos vamos descubriendo y generando nuevos aprendizajes, nuevos procesos, al educar a nuestros alumnos hay que facilitar más no imponer. Orientar a los alumnos y motivar para que se interesen y se involucren el proceso de formación (M4N1).

El aprendizaje que nos comparte este profesor está ligado con las actividades que desarrolla. Su pensamiento se ha fraguado dentro de su vida sociocultural, en ella ha hecho suyos diversos recursos cognitivos y echa mano de

ellos para estructurar acciones adaptadas a su contexto. El maestro sabe que tiene un propósito, busca actuar eficazmente dentro del proceso educativo, el aprendizaje es su meta, el tránsito hacia ella moviliza el pensamiento.

El maestro, inserto en su contexto social y cultural, encuentra instrumentos y prácticas desde los cuales construye respuestas a los problemas de su campo de actividad desarrollando estrategias, así aprende, crece, se forma. El desarrollo es crecimiento cualitativo y cuantitativo de los recursos con los que las personas cuentan para resolver de manera más adecuada las circunstancias problemáticas que la vida les plantea, ello implica transformaciones en el pensamiento y cambios en las formas de abordar las acciones.

El desarrollo no puede tener direcciones homogéneas, es diverso porque diferentes son los recursos socioculturales de los individuos y distintas son las prácticas sociales a las que están expuestos (Rogoff, 1993), el maestro cuyas palabras hemos traído a escena comparte lo que ha estructurado desde las transformaciones y ritmos intrínsecos a su vida.

No estamos frente a la retórica grandilocuente y rebuscada. Nos encontramos frente a un discurso sencillo, humilde, pero vivo. ¿Desde dónde se resuelve la complejidad del aula? ¿Quiénes tienen las mejores fórmulas para escapar de las encrucijadas de la tarea de enseñar? Aquí traemos a nuestra presencia las palabras de los profesores convencidos de su profundo valor didáctico.

Son gramáticas en las que hay que centrar la mirada porque no se producen en la elucubración, surgen de la profundidad de las aulas, son maneras de proceder confrontadas en situaciones reales, experimentadas en la convivencia con sujetos de carne y hueso, en contextos particulares, eso no hay que olvidarlo, pero pueden servir de brújula para orientarse en otras circunstancias.

Los profesores son poseedores de saber pedagógico inteligente, lo que conocen es apreciable porque es producto construido en la ruda tarea de guiar aprendizajes, no es invento ni fantasía, es narración del mundo de la vida; lo que los maestros platican puede ser inapreciable cuando se tiene la sensibilidad y la

inteligencia de asumirlas como aporte para un diálogo pedagógico, su conocimiento no es imperativo y categórico, es comunicación de lo que se hace en el seno de contextos específicos y los que se experimentan limitaciones y alcances.

Ellos dicen cómo piensan que pueden hacerse las cosas, en su decir se dibujan las formas como las hacen, comparten con generosidad su saber y éste queda abierto a nuevos sentidos y nuevas prácticas, todos los que somos profesores podemos abreviar de saberes como el siguiente:

Se hace necesario generar interrogantes en los alumnos, para que esto los lleve a investigar, a trabajar activamente y que lo que se aprenda puedan aplicarlo y darlo a conocer a los demás, que se demuestren que se aprendió, aquí los alumnos ya generan opiniones y puntos de vista los cuales defienden argumentando correctamente lo que ya conocen, hay que acercarlos más a la realidad, a lo cotidiano, a la búsqueda de soluciones por medio de la investigación (M9FV 17-02-2014).

En unos cuantos renglones este maestro condensa lo que encontramos en obras especializadas de didáctica. Aquí se hace profesión de fe en la centralidad que tiene la energía cognitiva de los alumnos durante los procesos de aprendizaje, de manera simple se trazan planteamientos comunes a los de otras sesudas obras.

El maestro sabe desde su tránsito por el oficio, que el aprendizaje, que el buen aprendizaje, depende de las inquietudes de los estudiantes; entiende que las preguntas son la fuerza motriz del buen trabajo en las aulas y deja claro que la problematización del mundo constituye la veta más fecunda para encontrar junto con los alumnos el tesoro del aprendizaje. La pedagogía en la experiencia de este profesor es búsqueda activa, comunicación, diálogo y puesta en común del saber ¿Desde dónde cuestionar estos razonamientos?

El trabajo de los maestros contiene fracasos y éxitos, es siempre sufrimiento y goce, cara y cruz. El oficio enseña en sus brillos y tinieblas, los maestros han tropezado en su sendero y eso también les proporciona saberes.

Son conscientes de lo que no es recomendable hacer en el aula, avisan desde sus vivencias de lo que les ha reportado inconvenientes de ciertos procedimientos, señalan la carencia de utilidad a la hora de trabajar con los estudiantes, de estrategias que los han conducido a experiencias amargas y desde ahí sugieren:

¿Qué cosas se deben hacer con menos frecuencia? Práctica y enseñanza lineales, contenidos carentes sin sentido, trabajar enfoque por competencias con teorías. Aprendizaje teórico, reproducción verbal memorista sin sentido, examen para asignar un número fuera de lugar (M5FV 13-11-2013).

Propone este maestro poner en cuestionamiento la enseñanza centrada en la asimilación memorista. Advierte que poner en el centro los contenidos tiene consecuencias negativas en el aprendizaje porque conduce a la simple transmisión.

Esta puesta a distancia significa una toma de posición respecto a lo que significa aprender y en torno a los dispositivos que el profesor cree que se pueden implementar para hacer que el aprendizaje suceda. La teoría gris y alejada de la vida, el examen como reptación de lo establecido, el contenido como fetiche, la enseñanza entendida como perorata docente son obstáculos para el aprendizaje, los maestros lo señalan, saben de ese estorbo y proponen trascenderlos.

Es el gusto de los alumnos por lo que se hace en el aula lo que determina los aprendizajes, eso hay que propiciarlo y eso no está en otro lado que no sea la inventiva de los maestros, en su habilidad para conectar los acontecimientos de la vida con las aulas; el conocimiento verbalizado, el contenido frío y libresco se interpelan, en su lugar los profesores reivindican el saber activo, situacional, realista, basado en las preguntas de los estudiantes y en el que el profesor tiene que jugar el papel de mediador:

Los aprendizajes no se transmiten estos se dan conforme el educado interactúa, socializa y le da significado a su aprendizaje, es decir lo aplica a la vida real por eso se dice que construye su propio conocimiento. Buen día (M2FV 12-02-2014).

Para los profesores, el aprendizaje se asocia con la búsqueda, tiene lugar por lo tanto en los espacios mediados por la libertad y la autonomía de los alumnos. Lejos de la transmisión de contenidos y la memorización de conceptos, los profesores entienden la educación como el desarrollo de actitudes, no es un buen estudiante quien sigue patrones establecidos, tampoco aquel que repite las cosas ya dichas. Un buen aprendizaje es el que se va configurando desde el momento en que los alumnos se atreven a hacer cosas, cuando transitan responsablemente por los senderos siempre inciertos de la búsqueda

Como se observa, esta búsqueda no corresponde solamente a los estudiantes, se entiende que el aprendizaje de los profesores sigue caminos similares al de los alumnos. Es cometiendo errores y corrigiéndolos que los maestros enriquecen lo que saben, la didáctica deja de verse como un asunto monumental, no es un saber estático al que se hace necesario sacralizar, la didáctica es una práctica social viviente que se recrea, innova, modifica y corrige cuando los profesores tienen en mente incrementar la eficacia de su trabajo y ésta se patentiza en los aprendizajes de los estudiantes:

Considero que es importante empoderar su actividad pedagógica por medio de actividades que fomenten su autonomía, su independencia, su criterio propio; formarlos para tener las herramientas y que aprendan a tomar decisiones. Cada profesor demuestra sus didácticas conforme ve que más le funcionan, sin embargo, día a día construimos nuevas formas de trabajo basadas en el ensayo-error de nuestras prácticas diarias, siendo así la forma de corregir y seguir innovando estrategias en pro a la mejora de nuestra labor docente (M8FV 8-02-2014).

Los secretos del oficio, pedagogía, didáctica, ciencia o arte u otra cosa desde la que los llamemos no son mausoleos. El trabajo no se define desde el altar, se configura en la acción, también ahí se reconfigura. Los profesores son partícipes de campo vivo, aportan sentidos nuevos llevando a la acción el saber que poseen, un equipamiento de profunda raigambre sociocultural.

El profesor hace su trabajo disponiendo de esa valija, desde ella se ven y en ella también podemos vernos y reinventarnos todos los que maestros somos. Acercarse a ellos, a sus discursos permite mirar la génesis y las posibles rutas de los componentes del trabajo, porque esos ingredientes muestran su razón de ser cuando los profesores los utilizan.

Es un lugar común que el debate educativo finque sus argumentos en el saber formalizado, pero del diálogo con los profesores se puede establecer la conclusión de que ese conocimiento no llega a la realidad sin más. El vehículo a través del que el conocimiento arriba a las escuelas es el profesor, y éste es un sujeto que piensa, y actúa, que nutre su práctica con saberes y conocimientos provenientes de distintas esferas, pero esos conocimientos son procesados por los mismos maestros, en ellos, o mejor dicho en sus acciones tienen un ámbito de concreción y es también ahí y mediante el esfuerzo mental y físico de los docentes que ese conocimiento evoluciona, se transforma para adaptarse a las exigencias que desde la esfera de la realidad se le establecen.

¿Quiénes si no los profesores saben acerca de las formas de conducir el aprendizaje? Los asuntos de la vida social se pueden caracterizar en las mejores maneras desde los espacios en los que acontecen, para describir las mejores formas de hacer tareas es útil acudir a quienes las realizan, esto no constituye un culto al practicismo, es simple reconocimiento de que las posibilidades de encontrar respuestas a los misterios de la educación humana precisa contar con los puntos de vista de quienes cotidianamente viven y sufren ese misterio.

Muy poco abonan a la tarea pedagógica los pregones teóricos. La teoría como saber sistemático es útil bajo la condición de que sea asumida como un saber referencial y reformulable, sujeto a cambios que tienen que implementarse desde la puesta en escena de las problemáticas que atraviesan la práctica pedagógica.

Mucho de lo que se dice y se escribe en los grandes tratados de educación los maestros lo saben, el contacto con la experiencia de educar les otorga una

amplia sabiduría, por ello entre las voces de los profesores nos encontramos expresiones como la que se muestra a continuación:

Es importante el juego, pero no se debe de olvidar que los niños desarrollan poco a poco una comprensión de la aritmética mucho antes de llegar a la escuela, como usted lo menciona maestra a partir de sus primeras experiencias, es ahí donde entra el papel fundamental de intervenir que del juego se llegue a lo real o a lo vivido [...] Pero sobre todo que se le dé sentido (M2FV 04-02-2014).

Describen sus vivencias los maestros, narran lo que hacen, también esgrimen argumentos desde los que justifican las razones de actuación en la escuela. Dan cuenta de los dispositivos que utilizan dentro del aula y en sus retóricas lo que se refleja es un saber, un saber contextualizado y útil dentro del sistema de prácticas en el que se desenvuelven.

Cada profesor posee un sistema de creencias desde el que configura su trabajo, ese sistema de creencias es producto de una historia personal en la que confluyen influencias múltiples y es un conjunto de creencias que para nada es estático, al estar siempre en contacto con una realidad plagada de situaciones nuevas, tiene que transformarse en la misma medida en que es expuesto a las vicisitudes de la vida escolar, pero esa práctica sin un saber ubicado en la mente y el cuerpo de quien la organiza sería algo menos que imposible.

Han construido los profesores saberes acerca de los procesos didácticos, entienden las condiciones que facilitan u obstaculizan los aprendizajes, más allá de formulaciones teóricas, plantean de manera sencilla y comprensible lo que la vida les ha posibilitado conocer, su entendimiento acerca del desarrollo de los niños da cuenta de sus convicciones a la hora de emprender la tarea educativa, afirman cosas, proponen y reivindican maneras de proceder frente a los alumnos en las que la búsqueda de aprendizajes y el encuentro con los alumnos en tanto sujetos es una pieza clave, observemos:

Creo que las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, de China y los de aquí del Ojo de Agua, son las mismas: descubren y aprenden

jugando, retienen el conocimiento cuando no se les limita Aquí comienza el retroceso, normalmente llegan a un ambiente donde la creatividad debe ser controlada - no agarres, no te ensucies, bájate de la butaca, no te arrastres, no rompas, cállateeeeeeeeeee. Ahora los experimentos no son obra de su naturaleza, ahora son dirigidos y controlados por nosotros (M11FV 04-05-2014).

Los profesores saben que en los procesos de aprendizaje existen obstáculos, barreras que obstruyen los actos cognitivos, una de esos obstáculos es aquel que interrumpe el deseo por aprender, el que trastoca la tendencia casi natural de los niños por transitar por senderos de búsqueda, es entonces cuando la escuela se convierte en el espacio de las prohibiciones y lo prohibido. Una escuela donde imperan el orden, el silencio y el control, la institución del retraso en el aprendizaje, la que propicia el estancamiento en lugar de desarrollo.

Según la perspectiva de los maestros, la presencia de los obstáculos los obliga a emprender iniciativas de diferente género en la escuela. Todo en la vida es conflictivo, para sobrevivir hay que alimentarse, cuidar la salud, educarse, divertirse, nada es sencillo, todo cuesta esfuerzo y relaciones con otros seres humanos.

Resolver la conflictividad del trabajo educativo hay que interactuar con el mundo, ajustar cursos de acción a fin de que las tareas emprendidas tengan el éxito, reflexionar en lo que originalmente planteamos, y sobre todo actuar, participar para aprender, porque el aprendizaje es en última instancia, ajuste de la actividad, reconfiguración permanente de estrategias y prácticas (Wenger, 2001), los maestros para realiza su trabajo piensan, proyectan, actúan y ahí...aprenden y se forman.

CAPÍTULO VII. BUSCAR Y SENTIR TRANS-FORMACIONES

*“ ¿Hacia dónde cabalga el señor?
-No lo sé –respondí-. Sólo quiero irme de aquí, solamente irme de aquí.
Partir siempre, salir de aquí, sólo así puedo alcanzar mi meta.
-¿Conoce, pues, su meta?- preguntó él.
-Sí –contesté yo-. Lo he dicho ya. Salir de aquí, esa es mi meta”.*

-F. Kafka-

Todo organismo permanece vivo en la medida en que se autoproduce, el cambio es condicionante del mundo viviente, la suspensión de la producción de sí mismo sólo se produce con la muerte; el recambio y la reorganización no son una peculiaridad del espacio biológico, son fenómenos inherentes a todas las actividades del mundo social.

Las prácticas humanas se reconfiguran y se encuentran sujetas a un dinamismo similar al devenir de la actividad biológica, lo que los hombres hacemos y el como lo hacemos sufre modificaciones, nunca permanece inamovible. El proceso de trabajo de los maestros tiene su historicidad, su contenido, su forma, los motivos por los que se realiza, los resultados que genera son cambiantes, su dinamismo obedece a las transformaciones que afectan a la actividad como sistema.

La docencia es una actividad realizada por sujetos *autopoiéticos*, personas que se hacen a sí mismos en el contacto con la vida. Los profesores son parte del mundo viviente, vivo se preserva en una dinámica continua de cambios estructurales generada internamente, modulada solo por medio de las transformaciones que se desencadenan en ellos por sus interacciones (Maturana, 2009), los maestros como individuos y su actividad como práctica social son resultado de la actividad reconstructiva propia del espacio de la vida.

Si como lo ha establecido el mismo Maturana “en el plano de organización de lo viviente todo operar orgánico es conocimiento” (ibídem, pág. 27), la interacción con el mundo implica conocer, modificar el pensamiento. La actividad cognitiva no se es una simple representación elaborada por la mente sobre su medio, el

conocimiento está implicado en la acción de un sistema orgánico total, y está sujeto a un régimen en reestructuraciones continuas en las que se encuentra implicada la totalidad del ser.

Toda actividad contiene un conocimiento que se transforma al fragor de su realización, cambian también los individuos que la ejecutan. Las actividades formativas producen cambios, se supone que los profesores que participan de ellas no permanecen igual, pero, ¿En realidad eso sucede? ¿Existen los cambios? ¿Cuáles son? ¿En qué consisten? ¿Qué dicen los profesores de ese trayecto de transformación?

La presencia de un maestro reformado es invocada desde diferentes órbitas. Se les busca competentes, críticos, reflexivos, profesionales, capaces. Idóneos es el último epíteto y para conseguir los atributos deseados se han ideado por fuera del proceso de trabajo mecanismos jurídicos, laborales, académicos y propagandísticos para inducir a los profesores a transformarse de acuerdo a las exigencias de los gestores del sistema.

Se exige a los maestros que cambien, ellos también quieren cambiar, incluso cambian sin querer. Pero el cambio necesario no es el mismo visto desde el campo de actividad que mirado desde la gerencia, ni en su forma, ni en sus contenidos, ni en sus mecanismos.

Este capítulo habla de cambios en los maestros. Recuperando las voces de ellos da cuenta de las modificaciones que experimentan cuando asumen su proceso de trabajo como mundo de experiencias, cuando su labor cotidiana se utiliza como texto y pretexto para aprender y adquirir forma. Lo dicho por los profesores deja pistas para comprender los cambios que consideran posibles o necesarios, sus relatos permiten saber lo que los anima a cambiar y el valor que le asignan a las transformaciones desde la perspectiva de la afirmación de sus identidades. Giremos el picaporte y abramos la puerta a las palabras de los profesores acerca de su percepción sobre las modificaciones que desean y como las experimentan.

7.1. La vida es cambio

El maestro es un sujeto que reconfigura su forma autoorganizándose de manera holística a partir de su interacción con el medio ambiente, es operando en su campo de actividad que aprenden, se desarrollan, conocen y se construyen a sí mismos. Un profesor se va haciendo en el conjunto de experiencias que corporiza en su trayectoria de vida, en ella se van configurando su pensamiento, su capacidad para la acción, su sensibilidad, sus miedos, sus pasiones, en fin, todo lo que es como persona.

El saber, el aprendizaje y las acciones de los profesores se van rehaciendo al seno de las paradojas del proceso de trabajo. Viviéndolas, los maestros descubren maneras de direccionar su actividad, trabajando encuentran los secretos necesarios para resolver de forma hábil los obstáculos que confrontan en las tareas que despliegan para contribuir en la educación de los alumnos. Formulamos la anterior aseveración porque compartimos la convicción de que “enseñar es ante todo crear, inventar, salirse del guion y del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia, aceptar y aprender a permanecer en la confusión” (Alliaud, 2013, p. 86), saber enseñar no es memorizar conceptos. Enseñar implica enseñarse a pensar en lo no pensado y en ocasiones a pensar lo impensable.

La peculiaridad de la docencia precisa apertura, la tarea de educar exige que el conocimiento de los profesores no quede circunscrito al plano de los axiomas. Producto de la participación en los dilemas de la vida, el conocimiento del profesorado comporta todas las facetas de lo humano: el pensar, el hacer, el sentir y el desear.

El aprendizaje y el desarrollo del pensamiento del profesorado son procesos asociados a las actividades que realizan, los esquemas de pensamiento y acción de los maestros se anclan en el espacio sociocultural en el que desarrollan su vida, la cognición y la práctica en los profesores son indisociables de los recursos disponibles en su momento histórico.

Los problemas, las tácticas de resolución, los cursos de acción, siempre se vinculan al contexto en el que ellos se desenvuelven, echando mano de estos, poniéndolos en acto, modificándolos para adaptarlos a sus necesidades, los maestros van aprendiendo y conociendo, es ahí que también se producen a sí mismos³⁵.

El maestro se construye a través de procesos fuertemente imbricados al mundo del trabajo, en él encuentran instrumentos, conceptos y formas de proceder que utilizados en la acción posibilitan aprendizajes, evolución de las formas de pensar. La formación de los profesores implica la integración cualitativa de los recursos con los que cuentan para resolver las circunstancias problemáticas dentro de su campo de acción, es transformación del pensamiento, cambio en las formas de actuación, es aprendizaje y adaptación inteligente frente a las dificultades cotidianas.

Ahora bien, el proceso de formación de los maestros no sigue un curso homogéneo. Es intrincado y diverso porque distintos son los recursos socioculturales de los que dispone cada individuo, el trayecto por tanto es tan disímil como las acciones que han de emprender en contextos atravesados por la contradicción y la diferencia infinita.

Es nuestra convicción que los profesores dentro del discurrir de su vida laboral se transforman y aprenden, eso es una verdad de Perogrullo, pero los trayectos, las condicionantes y los cursos de llegada son heterogéneos, desiguales como las identidades de cada docente y diferenciadas como las personas con las que cada quien interactúa.

La vida sociocultural de los maestros les posibilita contactos de diversa índole, interacciones todas que encarnan aprendizajes, incremento de saberes y conocimientos; desde su relación los maestros van estructurando cambios en sus

³⁵Los hombres se producen a sí mismos en las actividades de la vida cotidiana. "Haciendo cosas" los particulares se reproducen a sí mismos, a su entorno inmediato y de forma indirecta al conjunto de la sociedad. La producción de sí requiere de la apropiación de los recursos disponibles en el ambiente dado y bajo contextos contradictorios como la sociedad contemporánea el individuo interioriza simultáneamente capacidades humanas y alienación. Los hombres se producen luchando contra la dureza del mundo y ello implica "no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, las costumbres y las instituciones, para poder usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder mover este ambiente, sino también que él va aprendiendo a conservarse a sí mismo y a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombre y estratos" (Heller, 1987, p. 29-30).

maneras de percibir la realidad, modificaciones en sus pautas de comportamiento, transformaciones de la persona completa que dan cuenta de que en el proceso de trabajo se van configurando nuevas formas del ser.

Vivir en el campo de actividad significa para los profesores establecer contactos que producen aprendizaje, cambio. Se aprende en la relación con los alumnos, con otros profesores, con la cultura letrada, con el entorno social todo. La interacción modifica la forma, cambia la manera ubicarse en el mundo, hace distinta la operación con la realidad, construye y reconfigura la identidad.

El docente va siendo y se va haciendo en el contacto con la vida, en éste va construyendo aprendizajes que lo modifican. El curso de los acontecimientos asociados al proceso de trabajo, el contacto con personas, con ideas, con el mundo material, con las instituciones, va dejando huellas indelebles en la figura del maestro. Así va perfilándose una forma de ser que condensa ideas, acciones, sensibilidades que se forman.

7.2. Percibir los cambios. Asumirse en construcción

El cambio es parte de la vida, no obstante que aparezca imperceptible a nuestra mirada, la transformación, huelga decirlo, no es inmediata ni simple. Entre los profesores que asumen reflexivamente su campo de actividad el cambio se configura como un propósito, es una meta intencional. La transformación de este tipo se busca, se desea, es explícita y se asume conscientemente, eso la hace distinta a modificaciones inerciales, inherentes al curso de la vida. Hay variaciones en aras de las que se trabaja de manera lúcida.

Cuando el trayecto de reconstrucción es parte de una búsqueda intencionada es sentido y descrito. Los maestros hablan de los aspectos significativos de su vida que perciben como cambiantes, su retórica da cuenta de las transformaciones que consideran más importantes desde la perspectiva de su desempeño en el campo de trabajo. Hablan de lo que consideran que deben modificar para hacer su tarea bien y en ello va la transformación de su persona.

Su mundo de prácticas les sirve de referencia. Las exigencias provenientes del trabajo permiten contrastar sus capacidades, funcionan además como catalizadores del cambio y al mismo tiempo son el ámbito en el que éste se puede percibir.

Con la mirada fija en su desempeño dentro del campo de actividad los maestros dan testimonio de las transformaciones que experimentan, explican los componentes del cambio, hacen evidentes los aspectos que consideran relevantes para desenvolverse en el trabajo. Veamos cuáles cambios son primordiales a los ojos de un profesor:

Dentro de mi vida laboral se han venido dando muchas modificaciones para bien. Aprendí a manejar el vocabulario de acuerdo a la edad y nivel de mis alumnos, a ser más paciente, a detectar cuando un infante tiene problemas en su hogar, o simplemente cuando no ha desayunado, cuando es maltratado; en fin todas esas condiciones adversas que en la escuela normal ni se mencionan y mucho menos se toman en cuenta (M7FV 04-09-2013).

Este maestro dice que aprende, cambia, se hace distinto, y según sus propias palabras, mejora. La irrupción de una nueva figura va estructurándose lentamente y desde la relación con el mundo de la escuela. En ella tienen lugar acontecimientos de profundo sentido formativo, son cuestiones que para el profesor resultan definitorias en el desempeño práctico, refieren a comportamientos que para él resultan nodales porque definen su manera de ser dentro del oficio.

Para este maestro la comprensión, la comunicación y la empatía son actitudes que se van construyendo en la interacción cotidiana, ésta es origen y destino de lo que un docente va configurando como parte de su bagaje. Para el profesor estos rasgos tienen importancia y por tal razón los ubica en primer plano, son para él elementos constitutivos de un proceso de trabajo que le resulta gratificante.

El maestro centra su mirada en su propia actitud y considera de importancia estratégica su relación con los alumnos. Esto pasa a pesar de que se ha impuesto en el campo educativo un régimen discursivo que asocia la formación de los maestros con el conocimiento de aspectos técnicos de la enseñanza, con el manejo del currículum, de la psicología infantil o la gestión de la escuela; desde la mirada de un maestro y con la experiencia como referente, los cambios más importantes no se son los que la jerigonza supone.

En el mundo de la vida cotidiana el profesor identifica saberes, formas de comportamiento y de relación que le permiten hacer mejor su tarea, no solo son cuestiones técnicas. Para este maestro la tarea educativa está relacionada también con las formas de comunicación, en la relación con los niños ha identificado usos del habla más adecuadas para establecer contacto con ellos.

El maestro entiende que sin una adecuada relación lingüística el aprendizaje se convierte en quimera, a ello obedece que ponga en primer plano el hecho de *aprender a hablar a los niños*, ésta no es una cuestión menor si tomamos en consideración que “toda nuestra realidad humana es social, y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje” (Maturana, 2009, p. 13).

Ser maestro tiene que ver con maneras adaptadas de decir el mundo y éstas no necesariamente son las que dictaminan la gramática y la sintaxis. El buen decir pedagógico no es el de los juicios abstractos, es el que se adapta de las peculiaridades de los individuos que tenemos frente a nosotros, porque lo fundamental en el habla es el entendimiento.

El maestro ha comprendido lo anterior, por eso juzga importante aprender a hablar a los niños, asume que el lenguaje de un educador debe ser contextualizado, adaptado a las condiciones culturales del espacio social en el que se sitúa su proceso de trabajo, por eso ha tenido que cambiar, las circunstancias lo exigen. Ha cambiado además porque él lo ha deseado.

Es obvio que el profesor resignifica su trabajo y su relación con los otros; sus nuevos significados emergen una vez que ha entendido que los procesos

educativos son ante todo comunicación, encuentro, coordinación de interacciones, todas inexistentes cuando no se conversa.

El hombre es palabra, “todo lo que hacemos como seres humanos lo hacemos en conversaciones [...] toda la vida humana toma la forma de un flujo en las conversaciones, las diferentes clases de haceres humanos o actividades, son diferentes redes de conversaciones” (Maturana, 2009, p. 41), el profesor no explica su actitud con argumentos teóricos como el anterior, pero de alguna manera ha descubierto que el acto de educar se pone al filo de lo imposible sin el encuentro en el habla y ha tenido que modificar las maneras con las que se dirige a los alumnos.

No existen en los currícula de formación de profesores cursos de generosidad, de paciencia, de comprensión, de empatía ante las adversidades de los otros. Se evade que las relaciones educativas en mucho dependen de ver al otro con aprecio, amor y cariño. Se desconoce que la negación del respeto, la justicia y la colaboración desvirtúan el fenómeno social de lo humano y la educación es un fenómeno profundamente emotivo.

Las transformaciones narradas por los profesores y los aprendizajes que a ellas se asocian tienen que ver con las pasiones y los sentimientos. Hacerse maestro se vincula, según los que son maestros, con la parte sensible de la personalidad. Lo dicho líneas atrás por un profesor pone en primer término el cambio de actitud frente a los problemas que viven los estudiantes; la empatía, la comprensión y la solidaridad se desarrollan en la interacción con los alumnos, éstas son componente fundamental de las transformaciones inherentes a la construcción de sí. Los afectos, la pasión, la compasión, tienen centralidad en el trabajo educativo, a ello nos remite otro punto de vista:

Esta actividad la he aplicado en el nivel preescolar como un saludo por la mañana precisamente para ir formando el hábito o ir minimizando el miedo al contacto físico. En ese entonces forré una caja grande de huevo como un regalo, al cual le titulé, el buzón del abrazo; diariamente un niño tomaba su turno para sacar una tarjetas del buzón que determinaba el tipo

de abrazo que tocaba darnos entre todos, lo manejé de forma escrita y con referentes.

Los abrazos eran un poco raros (abrazos con los dedos, con las manos, con la pancita, con las nalguitas, con los pies, etc.). Los chiquitines estaban encantados, se peleaban por que llegara su turno para sacar su tarjeta, luego ellos querían repetir unos abrazos y cuando pasó el tiempo de los abrazos, como en dos meses, lo suspendí. Los niños llegaban y en automático, cuando entraba una maestra de otro grupo, la directora o el equipo de apoyo, no faltaba cual niño le diera un abrazo de naricita. Era muy divertido, esto lo llevaron a sus casas y el niño objetivo (que tenía problemas de autoestima, no soportaba el contacto físico con nadie y rechazaba cualquier demostración de cariño por ser víctima de un abuso sexual) cambió su actitud; adquirió confianza, socializó y lo mejor de todo, me agarró tanto cariño que sólo trabajaba con su maestra titular si estaba yo en el salón. Y pues eso se convirtió en otro problema al que me tuve que enfrentar. Esa experiencia pasó en mi primer año de práctica, en ese aprendí mucho. Aún tengo un conejo que me regaló cuando salió del preescolar, mismo que según su abuelita él contribuyó a decorar ¡Ay!, Ya me puse sentimental ¿Verdad? (M10FV 18-02-2014).

La maestra narra retazos de su experiencia, habla de las interacciones que ha vivido en su campo de actividad. En los intercambios con los alumnos se va perfilando una forma de ser maestro, se va entendiendo, se aprende y emerge una figura que se define por un conjunto de atributos que no estaban desde siempre, se han larvado al contacto con el proceso de trabajo.

La maestra se configura desde la relación con sus estudiantes, junto a ellos va adquiriendo un tacto que le posibilita desenvolverse de mejor manera ante los dilemas y problemáticas de su cotidianidad.

Las transformaciones a las que se refiere no se limitan a la acción, en el contacto con la vida educativa la maestra se modifica en muchos aspectos, piensa diferente, siente distinto su compromiso con los alumnos. Los cambios se han

originado en la búsqueda de satisfacer una necesidad, a la maestra la motiva su deseo de servir mejor, por ello modifica la manera en que se involucra en los problemas de su tarea, intentando influirla se transforma.

Trabajando el maestro se va haciendo. La construcción de sí ocurre en el campo de actividad, realizando prácticas, experimentando procedimientos que suplen lo que el maestro ha comprobado que no le sirve. La experiencia es el resquicio de la construcción de sí, no hay modificación posible fuera del campo de reproducción de la vida y ésta se preserva cambiando.

El cambio es esfuerzo, porque las formas establecidas son resistentes, su dureza se ablanda con trabajo, la actividad humana se despliega en diversos ámbitos, sobre el entorno, en la relación con los semejantes, con el mundo social, con la corporeidad propia, con el pensamiento.

En la actividad se construye la forma. Toda acción es inversión energética y la energía consumida modifica los objetos o el ambiente hacia el que se dirige, también transforma al organismo desde el que proviene. Los profesores perciben los cambios, manifiestan los procesos que los facilitan y los aspectos en los que se hacen patentes, eso se deduce de voces como esta:

Para llegar a esa meta hay que adaptarse, hay que ir cambiando la forma al año siguiente. Yo no me puedo ir a hacer exactamente lo mismo porque a lo mejor ya mi organismo quema más calorías que el año pasado, entonces las tengo que ajustar y a lo mejor los periodos de entrenamiento que eran de una hora, a lo mejor ahora mi cuerpo me exige un ahorro o una hora más intensa. Si es una batalla contra la gravedad, a eso se reduce una batalla contra la gravedad, el cuerpo y la mente se adaptan, al paso del tiempo lo entiende uno que el cuerpo humano está diseñado para adaptarse y sobrevivir; entonces la clave está ahí, para conseguir la simetría que estoy buscando sí me hace falta trabajar esta parte, pero, ¿Qué sucede? Tenemos que ser conscientes de que no podemos lograr aquella simetría o meta, trabajando específicamente esta parte tenemos que estar dándole su

respectivo juego al resto de los grupos musculares para que hagan sinergia con el que estoy queriendo desarrollar (E1M11).

Sostiene el profesor que la transformación en una perspectiva general es inevitable, el organismo humano se modifica. El cuerpo y la mente cambian por la edad, por accidentes, por eventos diversos. Los sistemas más complejos trasmudan porque algunos de los individuos que los conforman mueren o emigran, porque nuevos miembros con atributos o propiedades distintos se incorporan a ellos, porque las características de los integrantes se modifican en razón de sus interacciones dentro y fuera del propio sistema, pero el cambio corporal al que se alude en la cita anterior no es espera paciente, es meta, es búsqueda y ante todo esfuerzo.

Modificar ámbitos de la vida social buscando un horizonte implica desgaste. Propiciar cambios en el proceso de trabajo educativo no es sencillo, es tortuoso porque existen innumerables factores que lo obstaculizan. El proceso de transformación por lo demás no es rectilíneo, avanza, se estanca, retrocede, aunque la tendencia general variación y no es absoluta porque algunas de las formas se conservan al mismo tiempo que se rehacen.

Por inercia o de forma intencional, la enseñanza como sistema de actividad sufre transfiguraciones. La práctica educativa es dúctil y también resistente, si se tiene la pretensión de modificarla *“hay que trabajar las partes”*, así como el maestro que aspira al cambio tiene que trabajar sobre sí mismo para alcanzar *“lo que quiere desarrollar”*.

La figura docente oscila en ese movimiento contradictorio, pendular. La formación de un maestro acontece caminando, retrocediendo y en ocasiones descansando. Porque los profesores *“vamos forzosamente de esperanzas a desilusiones, ¿Cómo salvaguardarse de los efectos devastadores de esta perjudicial alternancia? Seguramente, hay diversos métodos, entre ellos hallamos el cinismo o la fe sin límites en el ser humano”* (Perrenoud, 2007, p. 53), a la transformación intencional no se accede sin ilusiones.

La transformación consciente tiene en su trasfondo una buena dosis de esperanza, el desánimo la interrumpe, la impudicia la aniquila. En la vida de un profesor hay momentos para todo, sin embargo cuando se traza un rumbo los vaivenes se articulan dentro de una lógica en la que impera la transformación; los profesores que aprenden en su campo de actividad perciben su proceso de cambio, lo observan y lo sienten en ellos mismos y así lo narran:

Porque todo -poco a poco- como le decía, se va tomando una idea y se va construyendo la formación y la persona; lo veo por mí, porque yo inicié de una forma, veo cambio y ya me siento diferente; y poco a poco se construye esa figura, se va moldeando uno (E1M9).

La forma de ser maestro va emergiendo de un proceso metamórfico, lenta, paulatinamente. De inicio hay una idea, un perfil tal vez ambiguo, un punto en la distancia: ser distinto, no otro. El modelaje es indisociable de la meta y la actividad, es en su vértice de confluencia que la formación se detona, ésta es una construcción que cabalga en ancas de modificaciones sucesivas, movilizadas a partir de la problematización de lo que se es y cómo se es, de lo que se quiere ser y cómo se aspira a ser.

Los profesores a su manera describen los rumbos intrincados por los que transita su proceso de aprendizaje. Establecen vínculos entre éste y la actividad que para reconstruir la realidad a la que se enfrentan tienen que desplegar. Saber, contexto y acción, son desde la mirada de los profesores, componentes articulados desde los que se generan aprendizajes y desde los que el individuo se produce a sí mismo.

Obviamente la figura deseada va irrumpiendo en los instantes en los que el sujeto se asume como constructor de realidad, como generador de nuevas maneras de trabajar o de nuevas formas de relación entre él y el contexto en el que le corresponde actuar, así lo entiende este profesor:

La continua renovación en nuestros saberes, los contextos y demás factores que influyen en nuestra práctica nos permiten avanzar tal vez un poco más en la incertidumbre, pero obviamente este paso nos mueve de los

ejes que ya conocemos y nos permite conocer, reconocer y reconstruir nuestro entorno y nuestros saberes (M12FV 10-02-2014).

Dice el profesor que entra en el campo de actividad con un conjunto de concepciones que con el paso del tiempo y en el contacto con la realidad se van transformando. Siente que en el mundo de su experiencia surgen cosas inesperadas, es de ellas o es en ellas que van estructurando nuevos saberes y éstos son evidencia de su proceso de cambio.

El contacto con los avatares de la vida en el proceso de trabajo va propiciando en los profesores nuevas formas de ser y de comportarse. Perciben que van siendo distintos. La distinción es ubicada tanto en el proceso de las actividades como en sus resultados, los profesores ponderan las modificaciones en sus capacidades para hacer las cosas de distintas formas a las que consideran habituales, lo consignan de esta manera:

Esperaba una cosa y yo siento que el proceso fue de la segunda manera. Entonces, esa parte es la que me ha hecho reflexionar muchas cosas en la hora de impartir una asignatura, cualquier curso, siento que lo hago mejor que como empecé (E1 M6).

El campo de actividad es el mundo de las sorpresas. El trabajo no resulta como se concibe, y cuando eso se reflexiona y se convierte en materia para pensar, sobrevienen las transformaciones, irrumpen nuevos actos en los que están integrados otros saberes, conocimientos antes ausentes, aprendizajes que sirven para influir en la realidad.

Anclados en el proceso de trabajo los profesores se imbrican en un trayecto de entendimiento de las cosas que les suceden. En contacto con la actividad de enseñar van descubriendo artificios que ponen en uso, eso los introduce en un proceso de cambio fraguado en la dialéctica relación entre trabajo y pensamiento. Pensando lo que se hace, buscando la realización del trabajo desde perspectivas distintas, los profesores van transformando sus formas de enseñanza y así van entendiendo de manera mejor, según lo establecen ellos mismos, su identidad, sus posiciones dentro del proceso educativo:

O sea, sí comprendí que los procesos no son así, no se transforman de la noche a la mañana; entonces hay que hacer, hay que conocer mucho, muchas cosas, hay que ver cómo se aprende, cuál es la estrategia más adecuada etc., creo que eso me cambió mucho la forma de asumir mi rol como docente. Cuando ya terminé la licenciatura yo fui viendo, y fui transformando mi... mi forma de enseñar a los demás (E1 M4).

Ya se ha insistido en que el mundo de la actividad es un espacio complejo, atravesado por las incógnitas, mediado por las incertidumbres. El campo de actividad de los docentes siempre les presenta situaciones novedosas y tienen que idear tácticas para salir de los dilemas, si estos se asumen la docencia es campo de inventiva y el aprendizaje permanente. Inventando, reinventándose los profesores generan aprendizajes, preguntando y preguntándose acerca de las mejores maneras de realizar sus actividades van emergiendo pensamientos y acciones con nuevo contenido.

La implicación consciente de los educadores en los dilemas de su oficio no se circunscribe a la actividad mecánica, tampoco la reconstrucción es empirismo rudo ni los problemas se descubren ni resuelven con la mente en blanco. El cambio intencional está mediado por un bagaje cultural, por las ideas que circundan la vida de los maestros:

Yo no sabía acerca de las teorías, aún estoy en proceso a lo mejor soy inexperta pero si empiezo a meterme un poquito más en eso. Yo solamente era como algo más empírico, me ha sucedido que empiezo a entender las teorías (E1M1).

Las vivencias no se estructuran con la mente vacía, el profesor que se forma no es una tabla rasa. A pensar lo ayuda un repertorio disponible de ideas con las que tiene contacto, las técnicas, las herramientas, la teoría, todos ellos son recursos que posibilitan a los profesores asumir de maneras distintas sus actividades, no como aplicación mecánica o seguidismo ciego, sino como repositorio sujeto a probar su utilidad en los avatares de la práctica.

El proceso de formación implica también transformación de las de relaciones con el conocimiento acumulado, ese conocimiento lo explican cómo saber teórico, y según lo narran, juega un papel importante en su trayecto de modificación y formación.

El maestro sabe que es él mismo pero es distinto. Las diferencias van apareciendo y son percibidas como la habilidad para realizar de mejor manera las cosas, de ser “más competentes”. Esa mejora en las competencias se traduce en la habilidad para entender de manera más completa su contexto, los profesores aprenden a comprender con mayor facilidad lo que pasa, se infiere que en su proceso de aprendizaje han entendido con mayor amplitud el territorio en el que la práctica educativa se realiza.

Acceden a nuevos niveles de comprensión de los constructos desde los que se explican los problemas inherentes a sus actividades, cambian sus maneras de entender, de *entender-se*, de *explicar-se* y adicionalmente las maneras de *desenvolver-se* dentro del oficio, observemos:

No me siento igual, yo me siento diferente. Me siento competente, en ese trance ya no soy la misma como entré. He visto pues muchos avances, desde la manera de detectar lo que pasa con mayor facilidad, desde el empleo de conceptos, desde el entendimiento (E1M1).

Poco a poco se van concretando cambios, los maestros los perciben en sus capacidades para responder a los retos que desde su entorno se dibujan; no ser el mismo es saber más, significa conocer mejor el mundo para estructurar nuevas posibilidades de acción, se va siendo distinto, el contexto se enfrenta con nuevos bagajes y el mundo se significa de otra forma, con otros lenguajes.

La producción del cambio es irrupción de un sujeto que se construye a sí mismo. Ahí aparecen nuevos actos, otras ideas, recientes sensibilidades, cada vez más adaptados a la realidad en la que se vive, así se trabaja de manera cada vez más compleja y completa. El cambio incluye diferentes órdenes de la vida, tiene que ver con el entendimiento, con las palabras, con la forma de mirar los acontecimientos, los problemas y ante todo la manera de actuar.

La maestra de la cita anterior, afirma que ya no se siente la misma. Su expresión plantea con nitidez que la adquisición de la forma no es un punto de llegada, es una trayectoria permanente de cambios que poco a poco van modelando una nueva manera de ser. La construcción de sí es un proceso que lleva implícito un movimiento continuo.

La forma se construye, afirma la profesora y esa construcción personal está asociada a modificaciones en la percepción de sí misma. Los profesores nunca son los mismos, se van transformando al tiempo que acumulan experiencias dentro de su mundo de prácticas, es dentro de ellas que se llevan a la acción los pensamientos, las ideas, los conocimientos y saberes.

Cuando el profesor habla de su propia transformación hace referencia a su persona entera, no limita su proceso de desarrollo a un ámbito del trabajo o la vida personal. El modelaje *de uno* contempla modificaciones en las actitudes, en la sensibilidad, en las formas de conocer, de razonar y de actuar, todo eso se incluye en los cambios que perciben los profesores.

La formación abarca totalidades, los cambios sentidos por los maestros contemplan su vida interior y las interacciones con el ambiente, las modificaciones afectan todo, la dimensión somática, el espacio psíquico de la existencia, la acción, todos son aspectos que en determinadas circunstancias los maestros entienden que es necesario y deseable cambiar.

Creer como personas es formarse y la formación es un fenómeno en el que se encuentran imbricados procesos intelectuales, prácticos y volitivos que cuando entran en escena permiten la configuración de transformaciones en los individuos. La construcción de la forma no es la simple asimilación de saberes legitimados, en el desarrollo se condensan conocimientos que el maestro ya posee, las experiencias que vive dentro de su espacio de acción, lo que otros le comparten y el pensamiento reflexivo que le permite identificar sus maneras equívocas de proceder.

Todo eso se encuentra implícito en el proceso de formación de la persona. El trayecto de la formación contiene transformaciones sucesivas del intelecto,

cambio en las formas de sentir, en la voluntad y sobre todo, en las posibilidades de actuación. En el análisis de los acontecimientos de su campo de actividad el profesor mezcla “constantemente lo cognitivo y lo afectivo, lo psicológico y lo sociológico, lo didáctico y lo transversal, los hechos, los valores, las prácticas y las representaciones”(Perrenoud, 2007. p. 110). Por eso ahí se ubican elementos esenciales de la formación como desarrollo integral de lo que es el individuo.

El proceso de formación de los profesores puede tener como puerta de acceso el perfeccionamiento de la actividad, la superación de las rutinas, porque en el despliegue de su trabajo se apilan conocimientos, saberes, sensibilidades, deseos y metas, todas las potencialidades generales de los individuos. Por ello aun sin plantearlo de inicio, al involucrarse en procesos de modificación de la práctica, termina afectándose a la totalidad del sujeto y los cambios se sienten como transformaciones globales, vayamos a otra voz:

Sí ha cambiado mucho en mi persona a partir de la experiencia, sí ha cambiado mucho en mi persona, incluso mismos compañeros según lo que escucho, dicen de todo lo que puede hacer en la escuela si uno quiere, y ya es de cada quien, si lo quiere tomar o seguir en la misma línea (E1M9).

Dentro de la escuela muchas cosas pueden hacerse, pero realizarlas es un asunto en el que interviene la voluntad, el querer. Es el espíritu deseante el que apunta la acción y la traduce en planes, los individuos actuamos sobre planes preestablecidos pero lo proyectado generalmente resulta problemático.

El plan, los saberes inherentes a su formulación, la actividad que se realiza son reconstruidos cuando se someten a valoraciones, cuando se ponen a distancia y se ponderan. La valoración es mirada consciente, ella incide en el desarrollo continuado de las tareas prácticas y mentales porque somete a juicio las acciones y sus resultados concretos (Lave, 2001), la transformación se hace más accesible cuando en el horizonte del individuo aparece el deseo de alejarse de lo habitual, de “no seguir en la misma línea”.

La modificación de la forma implica a la vez desearse distinto, aun amándose tal cual se es y nunca aparece de manera mecánica, precisa de la

experiencia, de entender lo que pasa, exige cavilar sobre lo que nos sucede. La experiencia entendida como lo que es la experiencia conlleva modificaciones en la acción.

Cuando el cambio de la forma es intencional el acceso la figura que se desea es conquista, voluntad y proyecto de vida. La decisión personal cuenta, los profesores al igual que los practicantes de otras tareas estamos ante la disyuntiva de continuar en el trabajo rutinizado o buscar nuevas maneras de hacer las cosas, por eso las modificaciones ansiadas son distintas en su forma y contenido a aquéllas que son producto de la naturaleza o la biología.

Formarse es atreverse a pensar en problemas nuevos y enfrentarlos con dispositivos abiertos. Construirse a sí mismo significa realizar las tareas que para subsistir tiene que realizar el sujeto reposicionando la mirada, este individuo asume la realidad como un espacio de retos, se lanza hacia delante para adquirir nueva forma y transformar las costumbres, los hábitos, las rutinas, los comportamientos, para asumir de manera consciente lo que se hace.

Hacerse como persona es entender que la constitución de la figura tiene impacto en la relación con los semejantes, es asumir que en la medida en que se desarrolla, un individuo como el maestro tiene la posibilidad de servir con mejores condiciones a los demás. Los semejantes siempre están a la vista de aquellos que se dedican a la tarea de educar, el profesor que piensa en su trabajo también aspira a cambiar la forma de hacerlo, eso no es definible en el ensimismamiento, el deseo ser distinto obedece a una preocupación por los otros. Así se manifiesta esa presencia en la mente de un maestro:

Ya lo mencionaba, comenzando por uno mismo, hay que formarse para ayudar a formar a los demás, se inicia con uno mismo, como experiencias obtenidas. La lectura en mi caso, era un hábito que anteriormente no estaba en mi persona, lo realizaba solo por cumplir, o porque tenía que hacerlo, en ocasiones sin saber porqué lo hacía, tuve que aprender a leer para poder enseñar a mis alumnos (N1M9).

El profesor explica lo que significa actuar sobre él mismo. Entiende que sus actuaciones en el proceso de trabajo lo han obligado a vivir la docencia en una perspectiva desde la que somete a examen lo que suele hacer. Dice el profesor que formarse es adquirir aprendizajes, costumbres distintas, poner en crisis el *habitus*. Es mirarse al espejo *uno mismo* para interpelarse y ubicarse en el campo de lo posible, es conocer lo que se es y desearse distinto.

Atisbar los aspectos relacionados con la identidad es un valioso aprendizaje que los profesores van construyendo a la sazón que confrontan e intentan sortear las vicisitudes de su oficio.

Las transformaciones del sujeto ocurren a la par que se accede a aprendizajes en vínculo dialéctico con el desarrollo de la práctica, existe una tríada entre formación, aprendizaje y práctica, los tres son fenómenos aparejados. El pensamiento, el saber y el aprendizaje se constituyen al interior de los sistemas de actividad, todos son componentes de la formación de sí y siendo los sistemas de actividad espacios profundamente contradictorios, el saber y el pensamiento en el contacto con la actividad se activa.

Los sistemas de actividad son dinámicos, diversifican constantemente las tareas inherentes a ellos, el pensamiento, el saber y el hacer de quienes los comparten se moviliza porque siempre se hace necesario resolver imponderables. Sólo el pensamiento, la atención y el análisis vuelven accesible las tareas inéditas, éstas se resuelven de la mano de nuevas capacidades.

La construcción de sí ocurre dentro de una compleja trama en la que hilvanan el pensamiento, la acción y el aprendizaje. La experiencia como espacio de despliegue de los atributos y las habilidades personales permite reconocer insuficiencias, identificar aciertos y corregir errores, eso subyace a todo proceso de aprendizaje, de saber y de conocimiento.

De esa manera manera el sujeto se adapta a las contingencias de la realidad física o social, la complejidad de la vida conduce a trayectorias que resulta imposible anticipar (Lave, 2001) y en ambientes cambiantes se modifican hasta los materiales más resistentes.

En los procesos educativos los acontecimientos son extraordinariamente variables. El aprendizaje de los niños, las relaciones entre maestros, el vínculo con los padres de familia discurren en campo de la contradicción, es también común encontrar esa realidad desafiante cuando se mira el espacio escolar desde la perspectiva material.

Cuánta incertidumbres, qué inmensidad de incógnitas, preguntas, aventuras, goces, sufrimientos, triunfos y derrotas se viven en ese proceso de trabajo. En él se aprende y el aprendizaje es modificación de esquemas de pensamiento y pautas acción, por eso el desenvolvimiento en el campo de actividad es *construcción de sí*, modelación de la figura, autocreación.

Los profesores que hemos convocado en esta escena no han hecho otra cosa que narrar los cambios que han sufrido en el contacto con el mundo, éste no les deja otra posibilidad que sortear las incertidumbres, eso los forma, y sus figuras se logran si antes están en la imaginación y se despliega esfuerzo y trabajo para transitar intencionalmente en pos de ella.

7.3. Radicalización de necesidades y formación. Las transformaciones a remolque de la aspiración por el bien común

Hay profesores que se esfuerzan para promover aprendizajes entre sus alumnos, activan los recursos con que cuentan, buscan la manera de incrementarlos y trabajan con ahínco en aras del bienestar colectivo. Esa actividad docente incluye dentro sus metas la influencia positiva en quienes aprenden, los profesores que la ponen en práctica miran a sus discípulos como sujetos sobre los que existe la necesidad de trabajar para forjar un mejor futuro.

La tarea de los profesores no es igual que un trabajo que se hace sobre cosas, es una tarea que se realiza con personas, buscando satisfacer necesidades, cuando se tiene en mente incidir en la promoción de lo esencial en los hombres se ingresa al terreno de la necesidad radical. Las necesidades radicales irrumpen "Cuando cesa el dominio de las cosas sobre el hombre, cuando las relaciones interhumanas no aparecen ya como relaciones entre cosas,

entonces toda necesidad es gobernada por el desarrollo del individuo, la necesidad de desarrollo de la personalidad” (Heller, 1986, p. 85). Cuando los maestros se sitúan en su realidad, la piensan y problematizan suelen descubrir que la razón de ser de su trabajo radica en su contribución al cuidado de todos.

La necesidad es la fuerza motriz de la actividad humana. El campo de la reproducción de la vida material de los individuos y de las colectividades es el “reino de la necesidad”, la supervivencia exige de los individuos esfuerzo para hacerse de satisfactores como el alimento, el vestido, la vivienda y todos los bienes imprescindibles para sostener la vida de los sujetos individuales y de sus colectividades.

La reproducción de la vida exige de los individuos el emprendimiento de innumerables tareas. Para su realización tenemos que interactuar con el mundo, esa relación vuelve imprescindible ajustar nuestros cursos de acción a fin de que las tareas emprendidas tengan el éxito que originalmente planteamos. El proceso interactivo en el que los individuos nos involucramos al participar dentro de las actividades humanas hace que tengamos la necesidad de ajustar los actos a fin de conseguir la satisfacción de nuestros afanes.

La estructuración de la vida material de las sociedades depende de las necesidades ya establecidas, pero éstas no son inamovibles, la humanidad crea necesidades y también desarrolla mecanismos para satisfacerlas, el mundo de la necesidad es de suyo un mundo con historia, pues “El hombre crea los objetos de su necesidad y al mismo tiempo los medios para satisfacerla [...] La génesis del hombre es en el fondo la génesis de la necesidad” (Heller, 1986, p. 44). Los profesores actúan de acuerdo con sus necesidades y siendo éstas de distinto matiz, imponen marcas diferenciadas en la concreción del proceso de trabajo, no se es maestro de la misma forma cuando las tareas se realizan buscando el éxito personal que cuando se concibe el trabajo educativo desde la conmoción por lo que pasa o deja de pasarle a los semejantes.

Las necesidades llevan en su interior deseos y capacidades. Los individuos que aspiran a hacer suyos ciertos objetos o estados mentales tienen por lo tanto

que desarrollar habilidades para la ejecución de estrategias de acción, el complejo entramado de la reproducción de la vida humana comporta un bucle dinámico dentro del que se modifican la necesidad, la actividad y las personas.

Las maneras de satisfacer las necesidades son también cambiantes, la proteína animal ha sido utilizada por los seres humanos por decenas de miles de años, pero no es igual consumir carne cruda a ingerirla cocida y utilizando cuchillo y tenedor. El maíz es la base de la alimentación de los mexicanos, el largo período que va desde su domesticación hasta la actualidad da cuenta de la evolución en las formas de producirlo, hemos pasado del uso de la coa a la mecanización completa del proceso de producción.

La vida social ha sufrido cambios en su estructura a través de las épocas, han cambiado junto con ella las necesidades materiales de los individuos y las maneras de satisfacerlas, este proceso de transformación social implica cambios en el conjunto de la actividad humana, la modificación de la actividad no es el resultado de un movimiento inercial, no se ubica en el terreno de la vida natural, obedece por el contrario al dinamismo y la contradicción de la convivencia en sociedad.

No todo en la vida humana se subsume en el ámbito de la reproducción biológica, el hombre como ser social se diferencia de los animales por el tipo de necesidades que le son propias, éstas encarnan además posibilidades, potencialidades de la especie en sí, la riqueza del hombre está constituida por conceptos como la consciencia, la socialidad, la libertad y la universalidad. La realización de la esencia humana exige trascender el mundo de las necesidades más inmediatas, los hombres poseen otro tipo de necesidades, además de las estrictamente biológicas, tiene *necesidades radicales*³⁶.

³⁶Heller (1986) ha desarrollado el concepto marxista de necesidades radicales. Para la filósofa húngara el hombre que transita hacia la plena realización es un hombre rico en necesidades, es el individuo que trasciende lo estrictamente material, que se aleja de aquella concepción que reduce la riqueza social a la posesión de dinero y que por tanto termina degradando la principal fuerza productiva: el trabajo. Cuando las necesidades radicales entran en escena el fin máximo del hombre es el otro hombre, la necesidad principal es la necesidad de comunidad, ésta es un medio y un fin; en la idea de realización humana, los sentimientos más nobles de los individuos son aquellos en los que se expresa la expansión de necesidades cualitativamente múltiples y que impelen a desplegar esfuerzos en torno a la búsqueda del bien común.

La tarea educativa, como toda actividad humana se realiza bajo el móvil de las necesidades. Los profesores trabajamos para resolver dificultades y éstas pueden escindirse en las que nos afectan personalmente o las necesidades de la colectividad, se avanza hacia la consecución de las necesidades de la esencia humana cuando se pone en el foco de atención además de los requerimientos personales los del género.

El trabajo asumido como experiencia y territorio de aprendizaje moviliza las necesidades que los maestros ponen en el centro, es así que suelen transitar de la inmediatez de las necesidades económicas, laborales o de prestigio individual hacia inquietudes relativas a la mejora de la forma vida de sus alumnos. Entonces el proceso educativo se mira como producto de mercado, no es un bien intercambiable ni se define por su valor monetario.

Los maestros van radicalizando sus necesidades cuando sus alumnos ocupan el centro de la escena, sienten satisfacción cuando el producto de su esfuerzo se traduce en el desarrollo y aprendizaje, cuando sus estudiantes se van convirtiendo en lo que ellos creen que son las buenas personas, en la siguiente expresión se dejan ver las aspiraciones de un maestro, el producto en el que desea concretar su esfuerzo:

Siempre buscamos lograr un cambio en las personas con quienes estamos trabajando, hay quienes lo vemos como un proceso de formación en el que queremos llegar a lograr lo mejor en cada uno de los alumnos (M9FV 16-06-2014).

Existen identidades docentes conectadas a la locomotora de necesidades radicales, cuando éstas entran en escena el deseo de ser mejor maestro se explica desde una dimensión antropológica y ética o por lo menos desde la trascendencia de definiciones circunscritas al plano del beneficio económico personal.

La actividad que los maestros desarrollan tiene como propósito la influencia sobre otros individuos, el trabajo cobra significado desde sus implicaciones en la vida de los congéneres, mejorarla es un horizonte reiterativamente presente en la

retórica de los profesores, es desde ahí que entienden y cualifican su trabajo, una actividad sobre la que el mundo moderno ha impuesto la desmoralización a causa de las imposiciones y la competencia (Sennett, 2009), pero que también es entendida por muchos profesores en la perspectiva del bien común, como el vehículo mediante el cual se accede a la satisfacción de una necesidad radical:

...yo no recuerdo haber hecho nada extraordinario como para que aprendieran. Las madres de los niños van a mi salón y me dan las gracias por que ven en sus niños avances en tan poco tiempo, me dicen que los niños les agrada venir a mi salón y pues creo que lo único diferente que he realizado es que los he tratado bien, con cariño, afecto, paciencia y les premio cada logro que tienen, ya sea prestándoles uno de mis materiales didácticos para que jueguen un rato, les doy una paleta, les aplaudo y doy un beso y nada más. O sea que hago sentir a los niños que sí pueden lograr muchas cosas, entonces concluyo que ellos sólo requerían un empujoncito de confianza, atención y afecto (E1M7).

El deseo de transformar la actividad, la expectativa de modificar la práctica y pensamiento obedece a un motivo: incidir en la manera en que los demás se insertan en el mundo. Es pensando en ellos que los profesores transitan de las necesidades inmediatas a las que no les son propias, a las necesidades que tienen que con el bienestar de los otros, el maestro se convierte en un ser conforme al género (Heller, 1986), un individuo que va tomando distancia del trabajo como actividad alienada³⁷.

Los alumnos son los “materiales” sobre los que los profesores trabajan, pero tienen sus peculiaridades: piensan, sienten, aman y sobre todo, desean. Los objetos del trabajo de los profesores traen a la existencia necesidades, no son simples exigencias de reproducción animal, son requerimientos que tienen relación con su construcción como personas, con su realización, necesidades propias de la producción de los hombres genéricos.

³⁷ Es una actividad cuyo producto no pertenece a los la ejecutan. Quienes despliegan esfuerzo no determinan los componentes del proceso de producción, tampoco disfrutan el resultado, “no se reconocen en su obra” dicho en lenguaje hegeliano. En perspectiva marxista el trabajo enajenado vuelve contra quien lo realiza porque es germen de la riqueza de otros y la miseria propia (Cfr. Marx y Engels, 1971, p. 15).

La implicación en el campo de actividad genera una metamorfosis en las necesidades de los educadores, veamos un testimonio de ese tránsito, de ese trayecto de la necesidad inmediata, hacia la necesidad del esfuerzo en beneficio de la colectividad:

...dije: nos vamos a maestría incrementamos puntos y a lo mejor hay más oportunidad de incrementar horas. Pero más que eso cuando nos enteramos de que desaparece escalafón, aun así no nos dio por abandonarla, de decir no nos sirve. No, le entramos, el asunto era lo cognitivo; qué me puede servir a mí de mi formación, qué me puede ayudar a mi ser mejor maestra, para mis alumnos, no tanto para el sistema, sino para mis alumnos, cómo beneficiarlos, cómo logran un cambio en ellos, cómo logran una... o sea, que no se quede nada más con que termine secundaria y hasta ahí, cómo esperar en ellos la necesidad de seguir adelante, de seguirse superando más que nada, todo fue la necesidad de cambiar y de superación (E1M12).

La maestra asume la tarea de formarse como una actividad sobre sí misma y en su horizonte inmediato está la mejora laboral, aspira a percibir más ingresos, quiere tener un mejor trabajo. Pero intenta cambiar como docente, saber más acerca de su oficio y realizar de mejor manera sus tareas, buscando no solamente su bienestar personal, quiere a beneficiar a sus alumnos, por eso ha descubierto que necesita perfeccionarse a sí misma.

El deseo de mejora no atiende únicamente los propios intereses, eso no es lo fundamental. La mejora de la persona se dibuja en el escenario pero como un mecanismo que hace posible el servicio a otros: sus alumnos. La maestra busca la manera de beneficiarlos, de contribuir para que se superen, es atendiendo la idea de servir que se va consolidando la necesidad de cambiar, en el foco de su mirada ya no están sus intereses inmediatos, la mueve, según lo dice, la aspiración de que los estudiantes obtengan un beneficio, que sigan adelante, que se superen, que introyecten la idea de aprender y también formarse.

La voluntad y el deseo de servir al desarrollo de los demás están aparejados con la formación. La construcción de sí está precedida por la actividad intencional en torno a la conquista de algún objeto, éste en ocasiones es material, pero los profesores también contemplan estados espirituales dentro de sus aspiraciones. La adquisición de la figura es una búsqueda consciente de actitudes, de pensamientos emergentes, de nuevas prácticas que permitan servir mejor a los demás.

La relación con los alumnos contiene interacciones complejas, trabajar en la educación es un arte plagado de enigmas. ¿Cómo trabajar para la realización de los demás cuando las metas y los senderos que conducen a ellas son casi insondables? En su trabajo los maestros se ven enfrentados a circunstancias que los dejan perplejos, sobrevivir en ellas requiere movilizarse, así transitan por el sendero de la reconstrucción.

Por eso un maestro nunca termina de ser, siempre se está haciendo, las necesidades de sus objetos al ser como son, conducen a una sensación de incompletud y la búsqueda se hace ineludible, observemos:

Yo decía no quiero quedar así. No quería ser un maestro del montón como dicen. No, yo no, yo quiero seguir preparándome. Un tanto para ser mejor persona, pero además para poder sacar buenos alumnos; ser algo así me mantiene preocupada. Llevo dos años de servicio pero me mantiene todavía preocupada de que mis alumnos salgan bien, siempre digo a ver qué aprendieron hoy y a mí me frustra que no hayan aprendido nada, yo quiero ser mejor para ellos, no para mí misma, ni para ese tipo de egocentrismo de que ¡Ay si, a mí no me importa eso! A mí me importan mis alumnos (E1M1).

A la maestra le interesa lo que sucede a sus alumnos, se ocupa de que “salgan bien”. Aspira a ser mejor, pero no piensa en sí misma, quiere “ser mejor para ellos” y por ello se esfuerza, se esmera para lograr aprendizajes en sus discípulos.

La maestra actúa con una necesidad radical a la vista, no se mueve por un interés inmediatista, personal; ha descubierto en la propia dinámica del trabajo la necesidad de poner un *plus* en su esfuerzo diario y lo hace por decisión personal, porque considera su actividad como algo propio, como un instrumento de realización de un ideal anclado en el interés común.

Es el dinamismo de la vida, su devenir, el que pone a los educadores frente a un escenario en el que el cambio se convierte en algo necesario, en él descubren la importancia de contribuir a la realización de los otros, se adueñan de la necesidad y de la capacidad de contribuir al bien genérico ejerciendo libremente su vida y su trabajo.

La esfera del trabajo es un campo en el que se van descubriendo necesidades, una vez que se identifican la búsqueda se convierte en una tarea importante y se moviliza por el dinamismo inherente a la experimentación de la vida, la irrupción de nuevas necesidades mueve también la experiencia y “Toda experiencia, incluyendo la más generosa e idealista, contiene un elemento de búsqueda, de impulso hacia delante. Solo cuando estamos anquilosados por la rutina y hundidos en la apatía nos abandona esta ansia” (Dewey, 2008, p. 280). La formación de los maestros transita junto al abandono de su zona de confort, cuando identifican necesidades que los movilizan, el trayecto discurre en concordancia con la complejidad de las necesidades.

En la actividad cotidiana está implícito un proceso sistemático de reorganización de la persona, de lo que es, de lo que sabe y hace pues no existen las acciones ciegas, la actividad humana es actividad intencionada, lleva en su seno planificación, deseo y no se planifica o desea sin saberes. Los planes no se formulan con la mente en blanco, el conocimiento es un componente de la acción proyectada, además se moviliza y desarrolla a medida que la acción se realiza.

La figura docente emerge en un proceso incierto, anclado en las necesidades de la vida y trazando un horizonte, una meta, los maestros poseen una idea de lo quieren ser, como personas y como practicantes de un oficio. Hacerse maestro implica querer serlo, ese impulso se convierte en la energía que

permite el despliegue de actividades que construyen la figura. Para ser maestro antes que nada hay que querer serlo, tener a la vista una proyección personal en torno a la que se trabaja:

Pues yo desde siempre, yo he sido a lo mejor, sí, indecisa; o lo que sea, pero siempre he sido de metas fijas. Desde que tengo uso de razón yo quiero ser maestra, siempre yo me acuerdo desde chica jugaba a ser maestra, así jugaba con muñecas con mis primos, a todos los ponía de alumnos; yo veía, vengo de papás maestros, mi mamá es educadora y mi papá maestro, y yo veía y les decía: platícame lo que hiciste con los niños. Y con mis muñecas siempre dije: voy a ser maestra (E1M1).

En la mente de esta colega bullía, según lo dice, una aspiración. El deseo de ser maestra se hacía manifiesto en muchas esferas de la vida infantil, jugaba a ser maestra, estaba construyendo una figura, su propia figura, desde la imaginación y el juego. En este caso lo que inicia como un deseo de imitar a los padres, es una aspiración inicialmente difusa en diálogos con muñecos y paulatinamente se va constituyendo en un proyecto de vida.

La maestra transitó del juego hacia la actividad interesada y consciente, es decir, hacia un proyecto personal sobre el que ha trabajado y ha invertido energía, ha desarrollado acciones que implican desgaste físico e intelectual, para hacerse profesora han intervenido sus pasiones, sus sentimientos.

La configuración de esta maestra está influida por la emoción, en su comentario deja entrever un estado interior que la ha impulsado a trabajar en torno a su meta. En el proceso de constitución de lo que desea ser, las cosas se clarifican, es entonces que se transita con mayores niveles de consciencia hacia la consecución de su proyecto.

La formación va de la mano del deseo, del interés. Ambos pueden aparecer dibujados tenuemente sobre el ambiente en el que interactuamos, pero de forma paulatina conducen a la actividad consciente, al trabajo lúcido impulsado por la necesidad de concretar lo que previamente se ha imaginado. Trabajar en torno a las metas previamente establecidas implica la existencia de motivos para hacerlo,

la motivación es fundamental porque es un motor para el despliegue de las actividades, sin ellas los proyectos no se concretan, se quedan como simples elucubraciones, como devaneos sin sentido.

Un proyecto se realiza cuando los individuos se movilizan en pos de la consecución de sus metas. La forma en que los individuos intentan resolver los problemas está intrínsecamente relacionada con sus valores y horizontes de vida, con los instrumentos y con las instituciones en las que los sujetos se desarrollan, la definición de los problemas y la actividad que se despliega, conducen a nuevas formas de representar la realidad a otras maneras de operar frente al mundo.

Producen aprendizajes, un aprendizaje desde esta visión está vinculado con las costumbre habituales y cotidianas de los contextos en los que se desenvuelven las personas, es un fenómeno cultural y la cultura incluye costumbres en una acepción amplia (Rogoff,1993). La cultura en la que los profesores hace su vida también los hace, veamos:

Sí aprendí mucho y como le digo se aprende mucho de todo, hasta de lo malo. En una escuela yo estuve cubriendo un interinato; y pues el tiempo se alarga para que nos paguen y hasta tiempo extra me quedaba, sentía el compromiso conmigo para sacar adelante a los alumnos y para no fallar ni yo ni ellos y seguir adelante, trabajé fuerte. Una persona me decía que había escuchado comentarios acerca de mí y que a mí me gustaba trabajar hasta de a gratis, ya que no me estaban pagando y que ni me iban a pagar lo que trabajé extra.

Pues bueno, eso no me afectó; al contrario, ese comentario es muestra de que hay gente que todo lo ve limitado, hace lo que debe hacer y nada más, lo que alcanza a hacer y hasta ahí; yo creo que todo lo demás que se alcanza a hacer ahí se queda, en beneficio de los alumnos y no más. Cansarse no quita nada, al contrario, yo me siento satisfecho por hacer un poquito más, ayudar a mis alumnos a mí me ayuda como persona (E1M9).

El maestro pone en entredicho al trabajo visto como obligación burocrática. Siente un compromiso consigo mismo, su mejora, su dedicación, su *plustrabajo*

tienen un sentido, apunta siempre a sus estudiantes. Prolonga su desgaste físico e intelectual, su tiempo de actividad, más allá de los límites establecidos en la norma y cuando hace “un poquito más se siente” satisfecho.

En su relato este profesor pone en evidencia la necesidad radical de modelar sus relaciones con los demás. Trabaja más allá de lo establecido en una relación contractual, en un documento, aspira a construir un significado de mayor profundidad a su labor, por eso no se centra en lo inmediato, se esfuerza para establecer nuevas relaciones humanas, así construye un nuevo vínculo con su trabajo, con sus semejantes y con él mismo.

Dice sentirse orgulloso del crecimiento de sus habilidades, disfruta su tarea, siente suyo el producto y va realizándose como persona. Él ha estado en un trayecto de la formación en el que las necesidades de los otros lo movilizan, su tarea va adquiriendo matices de profundo contenido humano.

7.4. El lado estético de la construcción de un maestro

Construirse a sí mismo es deleite, es apreciar con agrado y gozo la actividad que para pervivir tenemos que realizar, es encanto frente a los resultados del esfuerzo, sin que ese encanto implique inmovilidad o estancamiento. Es estado de gracia, regodeo con las cosas tal como se desea hacerlas a sabiendas de que nunca resultan perfectas.

El disfrute de las cosas que se hacen es evidencia de que se pone el empeño en hacerlas bien. La vida puede transitarse sin entrega, compromiso o anhelos, pero cuando en las actividades se despliega esfuerzo para hacer algo que guste, que nos guste, juegan un papel crucial las aspiraciones.

Hay entonces una recompensa emocional cuando se aprecia en la obra el producto del esfuerzo, la siguiente expresión dibuja con nitidez la delectación que provoca en un maestro el trabajo sobre los otros, para los otros, que es también y finalmente trabajo sobre sí mismo:

Automáticamente se desarrolla una sensación de gusto, por hacer las cosas, por no ser tan mexicanos; yo les digo a mis conocidos que no hay que ser tan mexicanos, en el sentido de que no hay porque estar sintiendo el látigo en la espalda todo el tiempo para desarrollar algo productivo. No, hazlo por placer, diviértete, y es en la medida que tú te diviertas, en esa medida estarás obteniendo un resultado positivo para tu formación, estarás adquiriendo conocimientos sin darte cuenta (E1M11).

Se infiere de la opinión anterior que la formación es una cuestión asumida por el sujeto como un proceso propio. No es formativo dejarse llevar por las exigencias de orden externo, el trabajo bien hecho no es consecuencia de requerimientos de orden jurídico o administrativo, el gusto de quien lo realiza define las características del producto.

No se forma desde el trabajo aquel que lo reduce al cumplimiento “con lo establecido”. La formación es libertad, es responsabilidad de sí mismo, por ello en la medida en que los individuos hacen lo que desean, lo que consideran correcto y útil para su vida personal y para su relación con los demás viven trayectos formativos y procesos de aprendizaje de forma placentera. Vista así, la construcción de sí es un acto de disfrute, un proceso lúdico porque producir algo que guste es divertimento en la obra bella.

Hay una dimensión estética en la experiencia formativa. El maestro que se hace a sí mismo en el contacto con las cosas del mundo se construye intentando construir bien, la realidad no solo es objeto de su percepción, lo es también de susensibilidad. La relación que se establece en la práctica educativa es también búsqueda de belleza cuando el maestro se interesa por las otras personas con las que se relaciona, su interacción está permeada por el sentimiento.

Como todas las actividades creativas, la docencia que intenta reinventarse exige una forma *sui generis* de sentir los “materiales”, porque el trabajo educativo tiene un amplio sentido artesanal y :

la artesanía para ser artística en su sentido final, debe ser amorosa; debe interesarse profundamente sobre el asunto sobre el cual ejercita su

habilidad [...] para ser verdaderamente artística, una obra debe ser estética, es decir, hecha para ser gozada en la percepción receptiva. La observación constante, es naturalmente, necesaria para el artista, mientras está produciendo, pero si su percepción no es también de naturaleza estética, se trata de un reconocimiento frío incoloro de lo que ha hecho (Dewey, 2008, p. 55).

Nunca la formación tiene relación con el abandono, el desdén, la abulia, la pereza. Formarse es despliegue de energías físicas e intelectuales en pos de la consecución de un propósito concreto. El individuo sin metas navega a la deriva, corre el riesgo de desarrollar actividades sin sentido, también está frente a la posibilidad de producir lodeforme.

Actividad, deseo, meta y proyección de lo “bien hecho” transitan de la mano de la formación. Son esos horizontes sobre los que idea una ruta *autopoiética* para los individuos, un camino que al andarse genera formación, en esta bella analogía un profesor deja ver la manera en que entiende y vive su formación, veamos:

Empezamos a desarrollar situaciones negativas, no solamente a nivel corporal sino a nivel mental, porque empezamos a acumular grasa nos empezamos a deformar, se está perdiendo la meta, y eso impacta automáticamente en la mentalidad. Efectivamente es un trabajo sobre sí mismo, que parte de la imaginación si no tenemos esa imaginación y aparte no lo podemos conectar con palabras no puede surgir la forma, ya sea que hablemos otra vez a nivel corporal o a nivel educativo, sucede exactamente lo mismo, porque la imaginación me lleva a ubicarme en un lugar en el futuro, en una forma, llámese corporal o profesional, es una forma, pero que tendría razón de ser; no puede, sino la visualizo primero, si no tengo esa imaginación (E1M11).

La formación está mediada por un proyecto futuro, el individuo se imagina primero lo que debe hacer de sí mismo y es desde esta proyección que se trabaja para conseguir la forma. El profesor analiza cómo está e imagina una forma deseable traza una meta: cambiar la forma. Arribar al propósito cuesta, hay que

asumir actitudes, trabajar arduamente sobre sí mismo y “exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad” (Perrenoud, 2007, p. 117).

La analogía que presenta el maestro nos dice que alcanzar una meta es posible mediante el desarrollo de una serie de actividades y ejercicios que permiten eliminar los aspectos negativos de la forma, eso es válido en actividades corporales y en otro tipo de tareas, incluida la educación.

La meta se constituye como un objetivo en el horizonte. La consecución de un propósito exige esfuerzos que se van concretando paso a paso, es así que se va conformando la figura, identificando los puntos débiles y los procedimientos que permiten fortalecerlos. Conseguir una forma muscular requiere la realización de ejercicios durante un período de tiempo específico, aquí las cosas se pueden hacer, o bien, incrementando el tiempo de ejercitación o profundizando la intensidad, todo depende de los propósitos previamente planteados, y de las decisiones que en el trayecto se vayan tomando.

El aprendizaje y la formación son también un problema que el sujeto tiene que resolver mediante su propio esfuerzo. El pensamiento se constituye a partir de la resolución de problemas y pensar es antes que nada un “intento funcional de resolver problemas, y el desarrollo [...] el progreso en la destreza, la comprensión, y la perspectiva desde la que abordar los problemas y las soluciones más adecuadas” (Roggoff, 1993, p. 31).

Los profesores se desarrollan aprenden y se forman dentro del *ethos* de su artesanía porque en ella tienen que resolver problemas, aprender de sus incertidumbres; se hacen mejores porque superan las crisis por las que atraviesan, se tropiezan porque su mundo no es el sitio de la destreza mecanizada, es el espacio de la creatividad dentro del que se modelan a sí mismos, siempre actuando, dedicando su pensamiento a las cosas que pueden modificar. Los poemas no se hacen con ideas, sino con palabras, la producción de sí y el cambio de la realidad se hacen con gasto energético, veamos:

[...] todo ello es trabajo y esfuerzo. Lo mismo pasa en la cuestión escolar; cuando la gente lo ve nada más como ah, es que necesito ir por el papel, porque si lo tengo voy a ganar más, pues sí habrá gente así de superficial pero en mi caso particular no lo es. En mi caso particular, yo voy a ir a leer el libro propuesto, pero porque lo voy a leer, porque me va a servir a una reflexión a contribuir para desarrollar mejor las figuras educativas, etcétera (E1M11).

El maestro pone en evidencia su compromiso con las actividades que realiza, hay un dejo de amor por su trabajo y por ello cuestiona procedimientos rutinarios y anquilosados desde los que se desarrollan algunas actividades. Cuando se quiere lo que se hace se busca la creación de obras bellas y buenas porque lo mediocre “es lo enemigo de lo estético, porque es sumisión, es conveniencia acatamiento de los procedimientos intelectuales y prácticos establecidos, es abstinencia, rigidez y relajamiento de los fines” (Dewey, 2008, p. 68); la trascendencia de lo rutinario, el alejamiento de lo común, la búsqueda de nuevas formas de práctica están en el horizonte de los profesores que asumen su trayecto formativo, ¿Para que desean perfeccionar su práctica si no es para verla reflejada en un producto que les satisface?

Los profesores que aspiran al orgullo por su obra lo primero que hacen es tomar distancia de lo habitual. Abandonan sus seguridades y se embarcan por el sendero de la búsqueda, a ello los orillan las insuficiencias que detectan en su campo de actividad:

En mi caso al egresar estaba seguro de que es lo que tenía que hacer, cuál era mi función, en donde me desempeñaría y cómo funcionaba esto del sistema educativo, pero ahora ya en la realidad de las cosas me doy cuenta de que no es tan sencillo como anteriormente pensaba. Ahora me doy cuenta de la cantidad de barreras por las que hay que atravesar y las condiciones reales en las que se encuentra la educación. Esto no es tarea fácil (M9FV 30-08-2013).

Las actividades que los maestros realizan no carecen de fines. Los sistemas de actividad siempre se trazan metas y la construcción de sí tiene que ver con ellas, aunque la formación no sea un acto intencional y consciente, las actividades que el profesor despliega en su trabajo sí lo son, en los trayectos formativos cuentan las metas, los motivos, las aspiraciones, todos tienen relación con lo que se va siendo. ¿Qué rumbo puede tomar la formación en la que todo vale?

Formarse como maestro es desarrollar actitudes, es asumir una posición ética. La formación, además de conocimiento técnico y destrezas, es modificación de la plenitud de la persona, el maestro influido por la ética es un sujeto que sabe poner en la balanza lo que es valioso y lo que no:

Lo veo de valores desde aceptar que todos tenemos también debilidades que no todo es lo máximo como otros: puras fortalezas. Debilidades, empatía, comunicación, aceptación, una inmensidad de valores que se van reflejando, que te hacen ser mejor persona, porque vas siendo mejor docente, pero también mejor persona (E1M1).

El maestro ha aprendido que para ser mejor docente necesita ser mejor persona, ese descubrimiento ha tenido lugar en el campo de actividad, su naturaleza encarna la posibilidad de descubrir lo que sirve y lo que no, lo que se descubre en el proceso de trabajo es por encima de todo, “la capacidad de negociar nuevos significados, es creación de estructuras emergentes de pensamiento, es experiencia social, es modificación de la identidad, es compromiso, es despliegue de energía, es imaginación” (Wenger, p. 271).

Es en el contacto con los problemas del trabajo y en la interacción con los contemporáneos que los profesores descubren lo que desean ser, construyen una imagen de sí mismos y trabajan para alcanzarla y asociada al deseo, la tarea de formarse adquiere connotaciones placenteras, entonces es gusto, disfrute y goce. Lo bien hecho, lo valioso en un sistema de prácticas como la educación se vincula con la práctica de la libertad, ésta es condición del trabajo como goce, como conjunto de actividades mediadas por el uso de artefactos libremente decididos,

usados hábilmente en función de las características que con anticipación se imaginan en el producto.

El trabajo y los aprendizajes que de él se desprenden se gozan porque se desean, generan satisfacción, responden a una necesidad e intentan satisfacerla, veamos:

Ha nacido mi gusto por el estudio, por estar preparándome constantemente; porque me agradó la manera de llevar esta modalidad en maestría, mucho, mucho me agrada, incluso... pues hasta puedo decir se me fue en un abrir y cerrar de ojos. Ya cuando recuerdo todo lo de atrás, volteo y digo pareciera que fue menos de un año, ni los sentí, así, casi casi ni los sentí, por el ritmo, porque yo creo que ni siquiera podemos recapacitar en el tiempo en el que estamos, otro semestre y otro, ya se pasó y hasta pues te quedas como... no es cierto, ya llevamos un tiempo (E1M1).

¿Cuáles son las experiencias que generan agrado dentro de los trayectos de formación? ¿Cómo entender que el trabajo se asuma disfrute? ¿Cuáles actividades son motivo de gozo a pesar del esfuerzo físico e intelectual? El tiempo, el espacio y el esfuerzo son dimensiones cargadas de relatividad, el primero transcurre con lentitud cuando la vida es tormento, el segundo puede ser desagradable dependiendo de las formas de insertarnos en él.

La actividad con sentido propio, el proceso de trabajo asumido en la perspectiva de los anhelos a los que se les asigna valor posibilita desplegar esfuerzos que no se sienten como un suplicio en cualquier espacio y en todo tiempo. El gasto de energía se hace placentero porque se busca el logro de propósitos, no obstante que modificar cualquier realidad precisa esfuerzo pues “todo cambio requiere de la aplicación de una fuerza para producirse[...] en el proceso de la evolución biológica esta fuerza la constituye una presión” (Maturana, 2009, p. 106), el esfuerzo no es tortura cuando se asume libremente por las personas que lo despliegan, entonces trabajan por el gusto de hacer las cosas bien.

La creencia en su actividad y la implicación con sus estudiantes convoca a los maestros a esforzarse, tienen motivos que los movilizan y esos están

relacionados con las personas con las que interactúan, los profesores aquilatan a sus estudiantes de la misma forma que los artesanos lo hacen con los materiales con que trabajan y con las que buscan construir cosas dignas de admirarse, los motiva su decisión personal, su convicción de que están en la vida para hacer lo que hacen, eso es un gran motivo, veámoslo:

Pues que puedo decir de la motivación, algo muy simple, tenemos que estar motivados nosotros y amar lo que hacemos, para tener una mentalidad amplia y despejada de manera que todo aquello que se nos ocurra lo pongamos en la práctica (M10FV 14-02-2014).

Para formarse, aprender, transformarse o construirse a sí mismos, son imprescindibles los motivos y estos se asocian con la existencia de las necesidades. La pasión y el sentimiento se hacen evidentes cuando el trabajo se emprende como algo propio, como el espacio en el que las personas se realizan. Amar lo que se hace es solo posible cuando comienza a trascenderse los límites de la actividad alienada, se ama la docencia porque en ella se encuentran razones para sentirse satisfecho, es también en esas condiciones que la imaginación encuentra cauces y los individuos pueden poner en práctica las cosas que se les ocurren,

El maestro apasionado por su trabajo procede como Cellini, quien “mantuvo cierta lealtad respecto a los talleres artesanales de donde surgió su arte. Nunca se avergonzó de la fundición y la suciedad, el ruido y el sudor que le son característicos. Además, apoyó el valor de la artesanía tradicional practicada con probidad” (Sennett, 2009, p. 90).

La *bildung* de todo individuo está relacionada con el deseo personal de dar sentido a la vida, y éste anida en el orgullo por el trabajo hacedor de obras bellas, a pesar de ser realizado por seres imperfectos. La figura del maestro es como la de Hefeso, “cojo, orgulloso de su trabajo, aunque no de sí mismo” (Ibídem, p. 363). Imaginación y habilidad siempre en movimiento, conocimiento e implicación en el contexto. Tiempo, trabajo, instrumentos y herramientas son utilizados por los

maestros para construir su arte, haciéndolo se hacen y saben de él y entre más saben sigue asaltándolos la pesadumbre de su obra inconclusa.

7. 5. Sólo desde la sensación de incompletud se transita al cambio

El profesor se ve enfrentado a una realidad compleja, plagada de circunstancias desconocidas, difíciles. La realidad de la vida en la escuela orilla al abandono de las certezas y permite descubrir que en el trabajo los obstáculos son eventos ineludibles.

Las maneras fáciles de conducirse dentro del mundo escolar son válidas únicamente desde el plano retórico, el oficio está permeado por los obstáculos y un aprendizaje importante está en el mismo hecho de descubrirlos. Ubicarse en el campo de la complejidad y asumir los retos de ésta es la puerta de entrada a un proceso continuo de cambios, de modificaciones en la persona que van configurando una figura profesional.

El maestro se va construyendo a sí mismo en el contacto con la vida, con las contradicciones y vicisitudes que habitan en la escuela. Así se desarrolla el pensamiento docente, se van modificando las prácticas y se va transitando en un proceso de formación, un trayecto en el que resulta fundamental asumirse como parte del problema, una cuestión nada sencilla, porque:

[...] para aceptar formar parte del problema, es necesario reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas de las que no tenemos espontáneamente conciencia, e incluso que nos esforzamos por pasar por alto [...] el mundo laboral está lleno de gente que no desea, por amor propio y por miedo a perder su prestigio, admitir que actúan incorrectamente (Perrenoud, 2007, p. 56).

Cuando el sujeto se construye todo se somete a modificación y estas modificaciones asociadas a sensaciones de angustia, aflicción y sufrimiento son también motivo de satisfacción y gozo. Vivir en el cambio es gratificante para

quienes lo experimentan y la formación está relacionada con el bienestar personal, es una vía para buscar satisfacción por lo que se es.

En la formación juega un papel fundamental una capacidad que es inherente a todo el mundo vivo: la capacidad para cambiar. En los seres humanos esta aptitud se manifiesta en la disposición para hacer las cosas de otra manera a la que se está acostumbrado, todo cambio es ruptura de los propios hábitos; las contradicciones y disonancias cognitivas son comunes a la realización de todo trabajo y en la docencia la realidad contradictoria obliga a transitar por un proceso de develación de lo que se desconoce, es una apertura hacia la novedad que se asocia a la reflexión y la tendencia hacia la transformación del mundo social y el mundo de la vida todo (Sennett, 2009).

Ahora bien, los cambios no son un proceso que en el ámbito de la docencia se den de manera automática, las modificaciones de los hábitos forman parte de complejo entramado en el que el reconocimiento de las propias falencias es punto de partida. No cambia quien está conforme con lo que hace, no se transforma aquel que piensa que su actuar le permite responder las necesidades que la realidad le plantea.

Transformarse en un rumbo establecido, de forma intencional nunca es sencillo porque significa revisarse autocríticamente. Es analizar lo que se sabe y lo que se hace, es inspección cuidadosa de las concepciones, reconocimiento de los actos, es escrutinio de la realidad para extraer de ella necesidades. Transformarse precisa conocimiento de los recursos disponibles y de los materiales con los que se puede trabajar.

El cambio intencional significa tener la disposición de atravesar por un sendero lleno de abrojos y obstáculos. Un escollo importante se ubica en las mismas prácticas que siendo imperfectas y limitadas no pueden trascenderse de forma simple:

Mencioné que cambiar nuestra práctica no es una tarea fácil, más no es imposible, el obstáculo está en nuestro interior, verdaderamente reconocer que nuestras formas de actuar y trabajar en las escuelas no son las

correctas, debemos realmente hacer una autocrítica y autoevaluación a conciencia (M5FV 18-03-2014).

La transformación parte del reconocimiento de las insuficiencias, del descubrimiento de lo que no se sabe hacer bien, de la identificación de los ámbitos de la actividad que pueden ser susceptibles de mejora. Innovarse es transformar las propias prácticas, para eso por menos hay que sospechar que el mayor obstáculo para hacer las cosas es la certidumbre, la fe ciega en que los cursos de acción son perfectos.

Cambiar solo es posible dudando de sí mismo, eso obliga al análisis de lo que se ha realizado, a la dilucidación de los motivos para continuar haciéndolo de la misma manera o a cambiar las cosas. Transformarse exige modificar procederes puesto que “la forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción” (Perrenoud, 2007, p. 120) y eso no se alcanza sin el reconocimiento de que pueden fallar, tampoco sin identificar los puntos en que fallan.

La revisión de la maneras en las que se realiza la docencia, la corrección de errores, la superación de dificultades permiten la transformación de la práctica, pero antes de ello los individuos tienen que tomar distancia de discursos y conductas grandilocuentes, un maestro dispuesto al cambio generalmente manifiesta una humildad socrática, no se avergüenza de lo que desconoce. Es así que se abre a la posibilidad de explorar nuevas maneras la experiencia y aprender para transformar los esquemas de pensamiento y modos de actuar, el crudo reconocimiento de las fallas es ponderado por los profesores que desean superarse, así lo dice un maestro:

Pero de una cosa sí estoy seguro: el reconocimiento de cada una de ellas es darnos la oportunidad de mejora, lo que hacemos bien hacerlo mejor, lo que hacemos mal corregirlo y lo que no sabemos hacer aprenderlo. Concluyo que esa realidad que tú dices, debe reflejarse cuando aceptemos esa realidad (buena o mala) y aunque implique más trabajo proponer

soluciones de cambio, y no sólo maquillar y decir cosas bonitas, sino hacerlas palpables, que de verdad reflejen las buenas intenciones ¡No es nada fácil! (M6FV 19-02-2014).

Transformarse implica antes que todo descubrirse incompleto, falible. La transformación de las prácticas, que es transformación de muchas esferas de la vida de la persona, parte del reconocimiento de las dificultades de la realidad escolar. Los profesores, al igual que los practicantes de otros oficios están en la disyuntiva de ser fieles a su espejo diario o de intentar ser diferentes.

El deseo por ser distintos está asociado a nuevos aprendizajes y en buena medida define la posibilidad de la formación, porque ésta es modificación continua, aunque a veces paulatina e imperceptible de los pensamientos y de las acciones. La formación es también búsqueda de sentido a lo que en la escuela se hace y de lo que se hace en la vida, preguntando por lo que se desconoce, quien cree saberlo todo ya no crece, se inmoviliza porque:

[...] difícilmente pueden separarse en un oficio de lo humano y, en general en una sociedad en el que el trabajo es una fuente principal de identidad y de satisfacción, pero también de sufrimiento. Se puede hallar sentido en la inmovilidad, la ausencia de decisión o la ruina absoluta. Una vida tranquila y ordenada puede anestesiar la búsqueda de sentido, llevar a no preguntarse nunca por qué hacemos lo que hacemos, con qué derecho o en virtud de qué sueños (Perrenoud, 2007, p. 60).

Los profesores se descubren a sí mismos como entes factibles de transformarse, de crecer, de desarrollarse, este desarrollo, que de inicio ubican en el ámbito estrictamente profesional, es un proceso difícil e implica la superación de las acciones anquilosadas, veamos:

[...] pero más vale seguir intentando resolver dificultades de nuestro quehacer escolar y no seguir en el letargo que muchos compañeros están, al igual que yo lo estuve durante varios años (M7FV 24-03-2014).

El hecho de identificar errores sustrae a los maestros del sueño de los justos, el asombro ante sus propios límites los saca del “letargo”. Al despertar Los

profesores aprenden a través de las cosas que realizan, se producen al tiempo que configuran su oficio con trabajo.

El buen maestro, como lo hace el buen artesano se sitúa en su contexto y formula interrogantes para develar incógnitas inherentes al desarrollo de su actividad, la curiosidad, la duda, la motivación para resolver dificultades se constituyen en un motor de búsqueda, esas actitudes son imprescindibles porque son la fuerza fundamental a través de la que el maestro se convierte en el productor de sí mismo. Nadie forma a nadie, ni siquiera se puede tener una influencia mínima sobre quien cree que no la necesita.

La transformación está asociada al reconocimiento de lo imperfecto. Siempre son susceptibles de imperfección el pensamiento, las acciones, las herramientas, los materiales, los instrumentos, los entornos; trabajar para conseguir un objetivo deseado es una tarea difícil pero profundamente formativa porque obliga al uso crítico de todo ese repositorio.

Nada de lo que el maestro usa en su campo de actividad ha terminado de hacerse, está en evolución. La participación en el proceso de trabajo vincula a los maestros a sus herramientas, sus contextos y sus objetos, su actividad los modifica, las prácticas como proceso social amplio generan las transformaciones de los sistemas de actividad, las fallas en el sistema educativo se pueden corregir desde los ejercicios intelectuales de los que participan en ellos, decía Sennet

La utilización de herramientas imperfectas estimula la imaginación a desarrollar habilidades aptas para la reparación de la improvisación. Ambos argumentos se combinan en la reflexión sobre la manera en que la resistencia y la ambigüedad pueden ser experiencias instructivas: para trabajar bien, antes que luchar contra estas experiencias, todo artesano tiene que aprender de ellas (2009, p. 23).

Para transformarse hace falta el reconocimiento de que las formas de trabajo están plagadas de insuficiencias. En el proceso de transformación aparece de inicio una mirada crítica del trabajo, es de ella que surge un impulso por el cambio, “el deseo de cambiar nace de la decepción, del descontento de lo que

hacemos. Lo que una persona quiere hacer evolucionar, es en primer lugar su práctica, entendida como la repetición de actos similares en circunstancias análogas” (Perrenoud, 2007, p. 152). El maestro en proceso de transformación es un inconforme consigo mismo.

En los momentos en que se cuestiona la actividad se está poniendo sobre la balanza lo que la persona completa es, transformar la práctica no significa modificar los aspectos técnicos de la acción, en ese cuestionamiento está imbricado el individuo completo, es construcción de nuevas costumbres, implica “el hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de discutir, [...] es hacer malabarismos con las ideas, estructurar hipótesis, seguir las intuiciones, arrinconar las contradicciones” (Perrenoud, p. 64).

Nos formamos cuando cambiamos como totalidad, las transformaciones reducidas a una esfera de la vida son modificaciones superficiales, los aspectos más profundos de la formación no son simples transformaciones en las destrezas de trabajo, no emerge una nueva habilidad al margen de modificaciones en el pensamiento, en la percepción, en el lenguaje. La construcción de la pericia pedagógica no es más que la síntesis de saberes colectivamente construidos
¿Cómo justificar reduccionismos formativos

El curso de la vida en las aulas lleva a los maestros a encontrar sentidos a su desarrollo. Más allá de que inicien problematizando sus formas de enseñar el dinamismo de su actividad los lleva a conjeturar que la transformación no es el adorno de una parte de la personalidad, el cambio afecta todo lo que el maestro es:

Creo que es mejor hacer el intento por cambiar nuestras prácticas educativas y no quedarnos con los brazos cruzados, considero que cada uno de nosotros desde nuestras respectivas trincheras empecemos a cambiar nuestras formas de trabajo. Y creo que también debemos de cambiar nosotros o ¿Qué creen compañeros? (M7FV 03-03-2014).

Tienen claridad los profesores acerca de que los cambios son significativos en la misma medida en que se reflejan en diferentes aspectos de de sus personas.

Para ellos las modificaciones no se pueden reducir únicamente a lo que se dice, tampoco a lo que se piensa, el pensamiento por sí mismo puede convertirse en un ámbito estéril cuando no remite al hacer, las palabrerías carecen de contenido si no están conectadas con la acción, con el mundo de la vida.

Todos los aspectos anteriores son importantes entre los profesores, pero también lo son las actitudes. El mundo de la vida es un complejo entramado de relaciones entre cosas que habitan en las personas y ese entramado convertido en acciones es lo que da cuenta de la modificación de hábitos, transformarse es abrirse a la problemática realidad, es sostener posiciones audaces, es atreverse a inventar a experimentar, tal como lo plantea la intervención siguiente:

Efectivamente compañero Benjamín los investigadores y sicólogos que usted cita, exactamente nos dan muchos y buenos referentes teóricos pero apenas es el saber(aspecto conceptual) y ¿El procedimental y el actitudinal? O sea el ser y saber hacer, es lo que nos falta aplicar y es ahí donde los docentes debemos de cambiar de actitud para atrevernos a esa experimentación; pero, ¿ Cómo hacerlo? (M3FV13-06-2014).

Aprendizaje, cambio y formación es echar mano de la experiencia acumulada para resolver situaciones de distinta índole, nuevas y viejas, conocidas y desconocidas. Los seres humanos usamos instrumentos y también los renovamos y desarrollamos constantemente.

Las personas en el mundo de actividad no únicamente obedecemos a reglas, hacemos eso, pero también modelamos y reformulamos por ello los sistemas de actividad como lo es la docencia no es sólo una formación persistente, “también es una formación creativa, productora de novedades [...] contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores, como también brotes y retoños de su posible futuro” (Lave, p. 83).

No conformes con lo que hacen ni con lo que son, los maestros se reinventan y se reconstruyen, se crean. Así transitan por una espiral de aprendizaje la cual es el sendero de su propia formación. La configuración de una forma se va perfilando al tiempo que se identifican contradicciones y se trabaja en

resolverlas, ahí radican las posibilidades de mejorar las prácticas, de cambiar el sistema de actividad:

[...] conforme se profundiza en el tema se van descubriendo gran cantidad de sospechosos acontecimientos y estrategias para llevar a cabo y buscar la mejora; estoy conociendo mucho, al mismo tiempo qué interesante se está volviendo esto, cada vez más interesante (M9FV 08-05-2014).

El cambio es un proceso difícil, toda transformación va aparejada por situaciones de crisis, la aparición de lo nuevo es siempre negación de lo existente y eso en el mundo natural, en el campo social y en las identidades individuales no es una cuestión que se dé de manera inercial. Las transformaciones siempre encuentran resistencias y los obstáculos más complejos suelen estar ubicados en el plano interior, hay resistencias a comportarse de manera distinta observemos esta opinión:

Creo que a muchos nos pasa lo mismo, como dice la maestra Cyntia, somos capaces de identificar nuestros errores pero no de cambiarlos "nos rehusamos al cambio" ¿Pero, porqué? ¿Cuál será la fuerza que nos lo impide? ¿Qué implicaciones tiene ese cambio de metodología? ¿Será que el miedo nos priva, nos paraliza? ¿Será que el miedo al ensayo-error nos lleve al fracaso? (M4FV 02-02-2013).

El cambio es confrontación con sí mismo, es autoexamen, es autovaloración. El conocer va aparejado con el acto de reconocer pero ese reconocimiento conlleva temores e incógnitas, no es sencillo descubrirse falible, las personas generalmente nos ubicamos en un espacio de confort y satisfacción con lo que sabemos hacer, con lo que conocemos, con lo que tenemos y todo esto constituye una fuerza fundamental de la resistencia a transformarse.

Cambiar, hacerse, formarse es inicialmente superar las propias resistencias. Es conocerse a sí mismos, ubicar los ámbitos en los que se está fallando para actuar sobre ellos, no existe transformación sin que antes se presente el deseo de hacerlo, el cambio inicialmente es una actitud, un estado de ánimo, es también tenacidad y desarrollo de un conjunto de valores que van

implícitos con la posibilidad de ser mejores en todos los ámbitos de la vida en los que tengamos que interactuar, pensemos esto desde las palabras de un maestro:

[...] el deseo de cambiar mi práctica para mejorar, la perseverancia y hasta la ética profesional, ya que todo esto permite que amemos lo que hacemos y hagamos lo que amemos, que simplemente se traduce en el verdadero "placer del ser docente" (M10FV 09-02-2014).

El cambio y la formación son una tarea dura, pero alcanzable a partir de la decisión de los propios sujetos. Cambiar significa reconocer los propios alcances y creer en ellos, es imaginarse como individuos diferentes y capaces; pensarse como entes poseedores de razón y de capacidades para enfrentar los retos de la vida y el trabajo. La transformación se abre paso en ancas de la audacia y la creatividad, la inventiva, el ejercicio de la libertad, el atrevimiento, todos son elementos subyacentes a la transformación de las prácticas y del pensamiento, a su manera eso lo dice un maestro:

[...] por supuesto que sí pueden ser superadas las experiencias y mejorar nuestra práctica educativa, como ya le mencionaba al maestro Rafa, todo lo que hacemos a partir de la experiencia de otros o de la propia la podremos mejorar cuando seamos capaces de creer en nosotros mismos, de experimentar cosas nuevas, no importa que sean raras o "marcianas"; es decir, si nos atrevemos a cambiar una actividad con nuestro propio estilo y meterle variantes podremos causar impacto en los niños (M10FV 07-02-2014).

El maestro que transforma su práctica tiene confianza en sus capacidades, cree en sí mismo y por ello toma iniciativas. Planifica sus acciones asumiendo responsablemente propósitos, resultados y riesgos, cada movimiento es evidencia de su toque personal, de su tacto pedagógico e implica una mirada creativa de su actividad. El proceso de trabajo se convierte en espacio de experimentación, en lugar en que se estructuran vivencias.

Los profesores poseen muchos saberes útiles para la enseñanza, esos saberes los activan e incrementan a partir de sus intuiciones y sobre todo cuando

los ponen en uso para resolver situaciones problemáticas concretas, dificultades presentes en su proceso de trabajo. La transformación de los saberes requieren que el profesor se atreva a experimentar con todo aquello que se le ocurre, ello implica la posibilidad de innovar, de indagar de reconocer y compartir lo bueno y lo malo que sucede en los espacios de actividad.

En todo este proceso está implícito el hecho de convertir las ideas en práctica, al tiempo que se construye la posibilidad de desarrollar las características de la acción y el pensamiento, también es ahí desde donde se estructuran las transformaciones más significativas, las que tienen que ver con la identidad de los profesores, con su propio proceso de aprendizaje.

La formación tiene lugar en la rudeza de la vida de los docentes. Es en la vivencia de las contradicciones que habita en el campo de actividad que los sujetos se reconstruyen. El trabajo está plagado de errores, de aciertos, de vicisitudes, los profesores dicen aprender de lo que hacen bien y también de lo que hacen mal, los retos de la actividad sirven como acicate para la búsqueda, son ellos los que brindan la posibilidad de transitar hacia la diferencia, los profesores tienen claro este hecho y lo narran en los términos siguientes:

[...] a raíz de los obstáculos, no solamente de las fortunas. Porque a lo mejor el tener muchos fortunios a lo mejor no nos permitirían tener qué desarrollar ese cúmulo de experiencias que también se transforman en un conocimiento; si no tuviéramos obstáculos qué librar... los obstáculos, considero que tienen esa peculiaridad, esa bondad de otorgarnos la posibilidad de sufrir una transformación a nivel que sea, si no hay obstáculos no hay transformación, porque para poder sortearlos, pues necesitamos documentar, necesitamos improvisar, necesitamos que surja la inventiva, para superarnos en el terreno que sea escolar, terreno profesional, sea laboral (E1M11).

La transformación implica desequilibrios, pero estos tienen recompensa, al desequilibrio le sobreviene un estado de bienestar, de satisfacción, el profesor que sabe que aprende y se transforma sufre también una transformación con respecto

a la percepción de sí, un estado de ánimo en el que la tranquilidad frente a lo que se hace irrumpe cuando la imperfección se hace consciente. Todo eso sucede en el oficio y su consistencia es más profunda cuando se mira como ámbito de estudio, como objeto intencional de la reflexión.

CAPÍTULO VIII. HACERSE EN LA ALTERIDAD

*“Nuestra esencia objetiva implica la existencia del otro y, recíprocamente, la libertad del otro, funda nuestra esencia.”
J.P. Sartre.*

*“ [...] Créanme que a todos los leo. Todos comparten ideas y conocimientos invaluable, mismos que me tienen reflexionando todo el día. ¿Cómo explicar eso? Será el asesor, será el sistema, será el sereno. ¿Será melón? ¿Será sandía? ¿Será la vieja del otro día?”.
(M11FV 27-01-2014).*

Una pregunta subyace a lo largo de este trabajo: aquí se interroga por los maestros. Decidimos interpelar por quienes se dedican a enseñar a sabiendas de situarnos “al filo de lo imposible”, porque pensar al educador es ubicarse en un terreno resbaladizo.

Cavilar sobre los maestros, intentar comprenderlos como es nuestro caso, compromete a problematizar quienes son, a historizar su presencia, a cuestionar lo que se les exige ser, a reconocer lo que el propio maestro desea ser, sus posibilidades de ser y a reflexionar sobre los procedimientos que lo hacen como persona y como practicante de un oficio.

Por eso, mirar a los maestros es también ver su formación y ubicarnos en relación con ella. Hemos tomado distancia de posiciones canónicas porque compartimos la creencia de que las retóricas instituidas gravitan en torno al buen deseo y éste suele empañar la mirada, invisibilizando los procesos y experiencias que a los maestros dan forma, por ello nuestro intento de tomar distancia de la estereotipia.

Nos hemos separado de las maneras ya instaladas a través de las que se asume el desarrollo del maestro como persona y oficiante. Lo preexistente, lo establecido, lo “políticamente correcto”, lo normalizado legalmente, lo que casi todo mundo cree; lo dado, lo que se considera justo y verdadero, son motivo de crítica.

La pregunta por los maestros no la abordamos desde las certezas, preferimos transitar por el asombro, la incertidumbre y la apertura, pues asumimos que “repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad” (Siklair, 2002, p. 14), produce un pensamiento subordinado y una relación distorsionada sobre aquellos que no pueden insertarse en los parámetros de las conciencias tranquilas.

Se mira al sujeto en nuestros tiempos como un ente solitario, el individualismo es signo de la cultura en que estamos, forma parte de nuestros regímenes de verdad. Herederos de Descartes, hacemos elegía del ego, el aislamiento es virtud y enalteciendo nuestra independencia tendemos a trazar “un mundo sin otro donde los demás son puras imaginaciones y un yo vive completamente solo” (Begrich, 2007, p.3).

El sentir de los otros queda ignorado. El éxito personal, el triunfo, la eficiencia, la eficacia, la idoneidad son parámetros comúnmente utilizados para valorar su presencia. El hombre, su constitución, sus relaciones con el mundo se explican desde un relato solipsista, el sujeto es un ente encerrado en sí mismo, es un individuo libre para tomar decisiones y fraguar su destino.

Bajo la creencia de que la formación de lo humano es tarea colectiva y de que solo en comunidad se concreta el capítulo remite al sentido que los profesores dan a las interacciones con quienes los rodean, con quienes comparten su proceso de trabajo, actividad históricamente configurada, producto de esfuerzos comunes, punto de encuentro de pensamientos y palabras diversos.

Desde el relato de maestros se da cuenta de los influjos que en su construcción deja la relación con otros, o como ellos lo dicen: de los aprendizajes que extraen en la interacción social.

8.1. No estamos solos, ahí están otros

Dentro de nuestro orden discursivo y cultural, poco valor tienen las variadas formas de interrelación de las que los seres humanos participamos, éstas se evaden porque lo moderno es “el tiempo del orden, de la coherencia del significado preciso, el aprisionamiento de la vaguedad, la certeza de toda palabra, el futuro cierto y seguro de sí mismo”(Siklair, 2002, p. 39).

Pero ahí hay otros y no podemos estructurar el mundo sin ellos. La vida humana es espacio de intercambios ineludibles, no puede pensarse al sujeto únicamente en la perspectiva individual, el hombre no es un ente centrado en sí mismo, como lo pensó la modernidad³⁸. El hombre se realiza descentrándose, todo lo humano se configura en el marco de la intersubjetividad, reconociendo y realizando intercambios con pensamientos diversos. Nuestra humanidad pasa por entender que los otros existen, piensan, sienten y desean.

Resignificar el mundo de la vida conlleva a asumir responsabilidades ante los otros, al abandono de la autocomplacencia, “ser yo significa tener una responsabilidad, como si todo el edificio de la creación reposara sobre mis espaldas, porque yo soy responsable como ningún otro y porque no hay nadie que pueda responder en mi lugar” (Begrich, 2007, p. 5). Hay otros que:

[...] no son aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros [...] el otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que no amenaza o que quiere dominarnos [...] su poder consiste en su alteridad. La relación con el otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con el otro es una relación con un misterio (Lévinas, 2002, p. 129).

³⁸Una idea fundacional de esa época es la de que el hombre es “la medida de todas las cosas”. El antropocentrismo implica una visión de la realidad, una *ontogénesis* y una *filogénesis* del sujeto burgués privado, del ciudadano poseedor de cosas, de tecnologías, de bienes. La condición moderna construye una concepción solipsista del sujeto libre, aunque miembro de la sociedad civil; constructor de verdades y certezas, dominador de la naturaleza, técnicamente capaz, siempre pensado en la perspectiva individual, explicado como ente solitario. El pensamiento moderno evade la idea de las implicaciones sociales en la construcción del sujeto y en las interpretaciones que sobre el mismo se realizan desde los grandes relatos y las grandes narrativas como las del progreso social y la solidaridad humana.

Lo mismo necesita establecer relación con el *Otro* por fuera de todo intento de dominación y control sin privarlo de su alteridad, esta expectativa no es simple, encarna innumerables incógnitas, que todavía no somos capaces de esclarecer y que exigen la negación de las alteridades deficientes³⁹.

Establecido que la configuración de lo humano es comprensible desde el encuentro de subjetividades, postulamos que el hombre es producto de la interacción mediada de distintas formas como el intercambio lingüístico y la relación cara a cara.

Es frente y en relación con sus congéneres que va adquiriendo forma un sujeto que trasciende la delimitación como individuo, la relación con el *Otro* es un elemento fundante de la formación, por eso en lugar del sujeto solitario pensamos en el sujeto solidario como horizonte de la formación. El hombre ególatra “*narcisista, prometéico, centrado en sí mismo*” (Amengual, 1998, p. 20), dueño de su destino y el del mundo que lo circunda obliga a la pregunta sobre nuevas posibilidades de estructurar las relaciones con la vida.

En ocasiones hace falta la fe. La nuestra gravita en torno a una concepción del sujeto abierto a los demás, en perenne reconstrucción dentro del marco de de interacciones, éstas pueden adquirir diferentes formas, se manifiestan en el lenguaje, el juego, el afecto y el trabajo. Postulamos que el sujeto es, ante todo “aquel que es competente de habla y de acción y participe del diálogo social en la comunidad de comunicación” (Ibídem p. 39), el sujeto comunica su saber, su deseo, expone al exterior todo lo que es.

El sujeto se hace, se humaniza participando en prácticas. En sentido habermasiano el sujeto se construye en racionalidades en que la comunicación se abre paso, donde la relación es encuentro, lo humano se sostiene en el entendimiento, se hace en interacciones que ponen en circulación la cultura.

³⁹Siguiendo a Siklair (2002) entendemos por alteridades distorsionadas o deficientes aquellas que construyen “cuerpos que yacen, de un sujeto que vive en otra temporalidad y en otra espacialidad. La alteridad deficiente es un cuerpo que muere, de un sujeto otro cuya experiencia se nos vuelve intraducible. La alteridad deficiente es un cuerpo masacrado, de un sujeto que respira, ama, se mueve, habita y está siendo otra identidad. La alteridad deficiente es un cuerpo que parece desangrarse, de un sujeto otro cuyo cuerpo tiene la capacidad de decir otras cosas y, entre ellas, la capacidad de decir no” (p. 139).

El hombre va siendo y se va haciendo al tiempo que comprende y modifica la realidad, la cambia porque sus necesidades son dinámicas, las relaciones sociales le imponen esa condición y ellas mismas contienen la posibilidad y dotan de los instrumentos materiales e intelectuales para la producción de los sujetos.

Sin embargo el proceso no es simple, está plagado de entuertos porque se encuentra el sentido de las cosas y el significado de la existencia adquiere su sentido en el contacto con los otros; el medio se hace inteligible no como producto de la actividad cerebral aislada, la mente construye ideas al contaminarse de realidad mediante el lenguaje, como afirman Marx y Engels (1974):

El espíritu nace ya tarado con la maldición de estar preñado de materia, que aquí se manifiesta como capas de aire en movimiento, de sonidos; en una palabra, bajo la forma de lenguaje. El lenguaje es tan viejo como la conciencia; el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres [...] el lenguaje nace de la necesidad, de los apremios del intercambio con los otros (p. 31).

El saber sobre el mundo es fusión de horizontes en las distintas formas de habla, el ser, es ante todo encuentro con los semejantes. Comunicándose y relacionándose el sujeto individual se convierte en sujeto de todos, cuando hablamos, cuando comunicamos algo, cuando ejercemos nuestra libertad y nuestro raciocinio lo hacemos en relación con algo o con alguien, la subjetivación transita por lo tanto, al lado de formas liberadas del habla.

La solidaridad, el intercambio, la coexistencia, la comprensión mutua, no son asuntos puramente éticos ni obedecen a la filantropía, su condición es antropológica⁴⁰. Lo humano no es posible si se le sustrae de su particularidad societaria, en ese sentido:

Reconocer al Otro es asumir la alteridad, es comprender la inevitable presencia del Otro en el Yo; una presencia que se conforma como relación entre

⁴⁰La producción del hombre sólo puede ser entendida desde la compleja interacción de innumerables factores entramados dialécticamente. La actividad orientada a fines, el desarrollo cerebral, la simbolización a través de lenguajes, la abstracción, la deducción, han avanzado a la par de la configuración del hombre ya acabado, el hombre con vida social (Cfr. Engels, 2006, p. 147).

libertades [...] una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal (Quesada, 2011, p. 397).

La alteridad es un asunto de primer orden en cuestiones educativas y de formación. Para el desarrollo de lo humano resulta fundamental la estructuración de ambientes en los que fluya una relación horizontal e intensa al seno de todos los procesos y entre todos aquellos que se involucran. En un grupo que pretende educar es preciso que todos comuniquen su verdad sobre el mundo y acerca de sí mismos, las personas todas, somos sujetos de experiencia y cada vivencia es digna de transmitirse.

El mundo de la vida se estructura comunicativamente, se compone de sujetos que intentan entenderse. En estos contextos se avanza en la búsqueda de acuerdos entre los participantes de un diálogo o de una actividad. El sujeto egoísta se trasciende en la interacción, en la intersubjetividad emergen las mejores cualidades del hombre como el espíritu colectivo, solidario y social, "...la esencia humana no es algo abstracto e inherente a cada individuo. Es en su realidad el conjunto de relaciones sociales"(Marx y Engels, 1974, p. 667), el ser se realiza en el plano del encuentro, en el seno del espacio común, se hace en el fragor de la vida social, la construcción de sujetos atañe a la humanización de la sociedad entera.

El sujeto se estructura y construye su mundo al tiempo que establece interacciones enormemente diversas y complejas con sus semejantes. El intercambio se plaga de entresijos, está lleno de incógnitas, nunca pueden predecirse los resultados de la relación intersubjetiva, de ahí que en la relación pedagógica sea prudente renunciar a la búsqueda de objetos a fabricar, a pensar individuos previamente preconcebidos, vistos como elaboraciones encerradas en un resultado deseable (Merieu, 1998). Proceder de esta manera significa ceñirse a procesos de sujeción y educar es otra cosa, es práctica de la libertad.

La educación es un acto de permanente inventiva, de creación, nunca debe orientarse a la producción de lo mismo; el arte de educar transita por la perplejidad

y la incertidumbre. Educar es abrirse a los otros para provocar resonancias que los invitan a modificar sus esquemas, que los ayudan a rehacerse.

Cuando se participan en tareas de enseñanza resuenan ecos que interpelan nuestra mismidad, el ruido conduce a vivir la vida como acontecimiento. El tiempo y el espacio educativos no dejan lugar para nostalgias por lo perfecto, siempre conducen a senderos de incertidumbre, de descubrimiento perpetuo porque la interacción con el *Otro* nos constituye, también nos destruye, ayuda, complica, cuestiona y posiciona (Begrich, 2007). Todo depende de las formas en que la concebimos y la concretemos.

El proceso educativo es encuentro y la búsqueda del contacto con los otros, su realización en perspectiva humanista, como contribución al proceso de subjetivación no es un acto de bondad y buen deseo, forma parte de la necesidad de vivir, la existencia plena, la relación pedagógica habría de ser presencia en el interior de los semejantes. Porque la solidaridad, el espíritu gregario y el cuidado de todos son condiciones para la existencia de la especie-

Humanizarse es trascender la condición individual, es salir al paso de innumerables relaciones con el Otro. Es imbricarse dentro de un conjunto de relaciones sociales, políticas e históricas, es encontrar en las experiencias intersubjetivas la fragua de nuestra especie y el sustrato del ser, del vivir y saber nuestra identidad personal y colectiva.

Es sobre esos asuntos que decimos cosas. Narramos la realidad y su devenir, ese habla contiene saber e impulsa el surgimiento de más saber. El cruce de horizontes es sendero que conduce al encuentro con la verdad, del acto del habla es que surge el saber, pues “la verdad, junto al propio lenguaje, la separación y la interioridad, constituyen las categorías de lo infinito” (Quesada, 2011, p. 395). El ser humano transita hacia la plenitud si comparte su mundo, cada cual ha de narrar el suyo para construir colectivamente el trayecto por el que discurren los asuntos humanos.

En este orden de ideas, las posibilidades de constitución de lo concerniente al hombre pasan por el haz de relaciones que cada particular establece con sus

congéneres, también pasan por ahí sus posibilidades de conocer el mundo, la realidad como construcción social deviene del intercambio, de la existencia de una comunidad de comunicación en la que en última instancia se decide lo que es justo y lo que es verdad.

El individuo es un producto social, sus percepciones de la realidad también lo son, los hombres se hacen comunicándose con los otros. Se ve al mundo como objeto por conocer, integrado por sujetos que buscan interpretarlo. En la relación con las cosas, yendo al encuentro de lo que otros relatan sobre ellas nos vamos haciendo, en ese interjuego transformamos nuestras estructuras; actuando, siempre comunicando, haciendo público nuestro pensamiento dentro de una complicada red de interacciones en las que el lenguaje juega un papel fundamental.

La persona se va haciendo por tanto, no a base de un acto de voluntad, de una reflexión o de un planteamiento, sino en la medida que va actuando, tomando responsabilidades ante situaciones concretas y tomando compromisos y llevando a cabo acciones concretas, estableciendo lazos y relaciones. Toda esta multiplicidad de acciones y relaciones va configurando la persona. La persona no es el a priori, sino el resultado de la acción del individuo (Amengual, 1998, p. 181).

Repensar a los sujetos, preguntarse por los maestros, es asumir la crítica de las convicciones que los limitan, que los mutilan. El profesor no debe ser visto como ente egológico, un replanteamiento de su condición pasa por entenderlo en todas sus potencialidades relacionales.

Para insertarse en actividades formativas entre profesores es indispensable comprender que los otros están ahí, que es bueno para mí reconocerlos, mirarlos, hablarles, escucharles. Sin ellos dejo de ser persona, mi existencia como parte del género se realiza a través de ellos, sin los otros la vida es vana, vacía, incompleta, pueril. No puedo prescindir de mis semejantes debido a que:

Me realizo a través del Tú, el hombre se torna en Yo a través del Tú; Un verdadero encuentro forma la base de una relación verdadera de la que

puede crecer una verdadera comunidad en honestidad y sencillez. De un verdadero Tú, puede nacer un verdadero nosotros (Begrich, 2007, p. 8).

La formación es acto colectivo, es encuentro que conjuga el habla, la escucha y la mirada atentas, capaces de extraer de la maraña de susurros e imágenes pistas para transitar por el sendero del existir, pero, ¿Qué sentido tiene para los maestros la interacción con los otros? Los apartados que siguen nos adentran a sus significados.

El mundo de la vida es “mundo de nosotros”, es espacio de encuentros a través de actividades, prácticas y procesos comunicativos. La interacción es intersticio en el que nos realizamos, en el que elaboramos interpretaciones del entorno, en la relación social también desplegamos actividades que transforman la realidad y estructuramos discursos para su comprensión:

[...] nuestro mundo cotidiano es desde el comienzo un mundo intersubjetivo de cultura. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres, entre otros hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo objeto de comprensión para otros (Schütz, 1993, p. 256).

Estamos en el mundo compartiéndolo, el pensamiento que emerge de nuestras vivencias sale de las tinieblas cuando va al encuentro de los que nos acompañan en la vida, nuestra ubicación en el espacio mundano tiene lugar en el terreno de la vida social, crezco a tu lado y te ayudo a crecer compartiendo la existencia porque:

no sólo te vivencio conscientemente, sino que vivo contigo, envejezco contigo [...] reflexiono sobre mis congéneres y sus conductas, en lugar de limitarme a vivenciarlos, vivo con ellos como un hombre entre hombres, los encuentro continuamente en mi experiencia directa (Schütz, 1993, p. 171).

Enfrentar el mundo problemático implica activar los recursos con los que disponemos, ese repositorio de procedimientos físicos e intelectuales va haciéndose paulatinamente más complejo, se van perfeccionando en los

individuos a medida que se descubren diversas formas de comportamiento a la hora de resolver encrucijadas de la vida.

Experiencia y raciocinio interaccionan a través de las diversas maneras en que los seres humanos comunican lo que piensan. Lo que hacen, lo que sienten lo que desean en los momentos en que emprenden sus actividades los hace distintos porque los movimientos de ahí se realizan no son estáticos, también se transforman al enfrentar la rudeza de la realidad, la irrupción de lo humano acontece en la tríada trabajo-pensamiento-comunicación.

El mundo es un mundo a significar, la realidad es un espacio interpretado intersubjetivamente mediante el lenguaje. Aprender, comprender, entender, construir-se, es un trayecto mediado por el intercambio de sentidos, de la comunicación de pensamientos sobre lo que se cree ser y como se piensa la realidad, las cosas se interpretan junto con los otros, como lo estableció Schutz (1993):

[...] yo presupongo que todo aquello que tiene sentido para mí lo tiene también para el Otro o los Otros con quienes comparto este mi mundo de la vida [...] planteo actos provistos de sentido en la expectativa de que Otros interpreten su sentido, y el esquema de mi planteo se orienta con respecto al esquema de interpretación de los otros. Así, sobre estos actos recíprocos de plantear sentidos y de interpretarlos se construye mi mundo social de intersubjetividad mundana” (p. 252).

8.2. La imprescindible presencia del *Otro* relatada por los maestros

¿Cuáles aprendizajes son valiosos para el trabajo del maestro? Existe una jerigonza invasiva que enfatiza la posesión de “competencias” en ocasiones confundidas con la repetición de conceptos, de modelos, de teorías, de jurisprudencias, de enfoques didácticos.

Sin poner en debate la utilidad de esos conocimientos en la cotidianidad del trabajo, sostenemos que en ellos no se agota la construcción de los maestros

como personas. El oficio de enseñar precisa del despliegue del pensamiento y la modificación continua del hacer, estos atributos no se garantizan desde el saber etiquetado.

En el dinamismo del intelecto y la práctica de los maestros conjuga construcciones de orden individual, pero las posibilidades de interacción inciden profundamente en la configuración de lo que el profesor va siendo. La docencia se concreta junto a otros, se realiza para otros, es ejemplo de la vida orientada hacia otros. La actividad del maestro es esencialmente un esfuerzo compartido con otros de su especie, con su esfuerzo influye sobre ellos, al mismo tiempo recibe influjos, en esta reciprocidad está implícita la comprensión mutua del comportamiento y de la realidad (Schutz, 1993), ahí se juega también el rumbo de la formación.

La docencia como práctica compartida se ha configurado social y culturalmente, Las comunidades que la realizan son poseedoras de un *corpus* de saberes y formas de conducta útiles y valiosas para desenvolverse en el campo de práctica. Hacerse con el bagaje común es importante en trayectos de formación intencional porque nuevas formas de asumir la acción se hacen accesibles al profesor si tiene la oportunidad de mirar, escuchar y ser escuchado por colegas.

Los conocimientos, saberes y creencias de los maestros se reestructuran en el contacto con su mundo. La interacción modifica el pensamiento, los encuentros diversos dejan huella en la identidad, lo que el profesor piensa de sí mismo, su percepción del trabajo y las conductas que en él despliega caminan por un proceso interactivo.

La docencia se lleva a cabo echando mano de un patrimonio común, todos los que realizan una actividad poseen algún saber sobre la misma, si así no fuera la acción en el trabajo resultaría imposible. El maestro es partícipe de un mundo de cultura, lo sepa o no, comparte muchas concepciones, problemáticas y maneras de realizar el trabajo con otros, de hecho lo que un docente ha internalizado como componente de su equipo de dispositivos para la acción, ha sido, inicialmente, algo externo, ha formado parte de la práctica social, pues todo lo que los humanos consideramos propio de nuestro pensamiento, antes ha sido

para otros, es una función social, ha atravesado por lo tanto una etapa de desarrollo (Werscht, 1991).

Vivir en el trabajo acerca al maestro a múltiples oportunidades de intercambio. Dinamizar la práctica, lanzar hacia delante las ideas, poner en movimiento la identidad son procesos que van de la mano con el intercambio. El contacto con la diversidad propicia adaptaciones, el profesor en la intersubjetividad incorpora a su ser elementos que le habilitan para actuar en la complejidad de sus entornos de trabajo, por esta razón saberse parte de un grupo social, de una identidad colectiva, es un aprendizaje de primer orden para ser maestro.

Las gramáticas de profesores dan cuenta del valor que para ellos posee su relación con los otros, la interacción no está al margen de su mejora personal, su desempeño en el campo de actividad, suelen dejarlo claro, está vinculado a la socialidad:

Tenemos que aprender que nuestra vida desde que nacemos es social porque siempre necesitamos de alguien, depende de la capacidad de intercambiar ideas, convivir con el más diferente que nos topemos, tomar responsabilidades y compromisos dentro de un grupo social. Esto nos ayudará a mejorar lo que hacemos (M10FV 24-01-2014).

Para el maestro la vida es coexistencia, él expresa su convicción de que existe compartiendo experiencias con aquellos que le rodean. Desde su perspectiva las personas requerimos de la presencia de los otros, ellos nos son imprescindibles; si atendemos sus conjeturas habremos de comprender que nuestra condición de humanos precisa de alguien a quien decir nuestra verdad, otros a quienes comunicar ideas, sentimientos. Los congéneres nos son imprescindibles porque en soledad no habría a quien dirigir nuestras acciones y porque es en la interrelación que se va perfeccionando la manera en que actuamos.

Percibe el profesor que para el aprendizaje de las cuestiones del trabajo, la vida en comunidad es importante. Le interesan otras miradas, se ve a sí mismo con los ojos de sus compañeros, suele tomarlos en cuenta porque ahí descubre

errores y aciertos. Entiende que su vida es interacción con los demás, deja entrever que a través de las relaciones sociales puede encontrar satisfacción a sus necesidades.

Este maestro, como todos los individuos requiere la realización de actividades de diferente género y éstas desembocan en el establecimiento de vínculos diversos, ha aprendido a desarrollarlos, pues las prácticas humanas tienen lugar dentro de comunidades creadas, el ajuste de nuestras relaciones con el mundo y con los demás, su modificación es aprendizaje (Wenger, 200,p. 68), el reconocimiento de la interdependencia es un potente aprendizaje para los profesores.

La experiencia de vivir es más completa cuando se asume como experiencia social, la interacción comunitaria es convertida en una necesidad, una ayuda para resolver incertidumbres. Otras maneras de concebir y realizar el trabajo contienen enseñanzas que los maestros aquilatan, la relación dialógica no es una cuestión trivial, no es una buena costumbre, es un asunto clave en el desempeño laboral, en el saber y en la identidad, eso es lo que dicen los maestros:

Se necesita vivir en colectivo, el trabajar en colectivo y conocer experiencias. Hace falta que alguien más critique lo que uno hace para saber lo que está viviendo; las críticas constructivas también para mí son afectivas, me han resultado bien, aparte de que siempre apoyo, siempre sale por ahí una recomendación acerca de algo, una cosa realizada, algo experimental. Que le aporten a uno ayuda mucho (E1M9).

El proceso pedagógico coloca a los profesores frente a circunstancias difíciles. Avanzar en la búsqueda de sentido en su contexto de incertidumbre conduce al maestro al flujo colectivo de experiencias, en la comunión encuentra una fuente que alimenta el aprendizaje, la relación comunicativa influye en la modificación de esquemas de pensamiento y hábitos de práctica.

El oficio de enseñar es un proceso en permanente reconstrucción, lo mejor de la pedagogía siempre queda por construirse. La sabiduría sobre el arte de enseñar

es arquitectura colectiva, a ella se abona desde la acción cotidiana, aunque así lo pensemos, la acción educativa no está en soledad. Con nuestras mentes y nuestras manos los profesores aportamos para edificar lo pedagógico y de lo ya existente podemos extraer saberes, su potencial y amplitud se relacionan con la disposición que desarrollemos para acudir al encuentro del pensamiento de los que realizan prácticas similares a las nuestras, dignas de ver, de imitar, de confrontar, de criticar, eso nos hace mutar, así lo expresa este maestro:

En efecto cada día se aprende algo más, sus aportaciones y las de nuestros compañeros del colectivo MEB me son de gran utilidad para corregir y mejorar mi desempeño profesional (M7FV 01-04-2014).

En esta testimonio se habla del dinamismo del saber bajo el influjo de la interacción. Es emitida por una mente que reconoce que no permanece siempre igual, la imagen se moviliza a partir de un aliento: la palabra de los demás.

El diálogo y el intercambio comunicativo entre maestros funcionan como una fuerza motriz que conduce a maneras no pensadas de percibir y ubicarse en la realidad; los educadores a través del contacto con el mundo social van aprendiendo y van haciéndose, ellos “no son sujetos hechos ya desde siempre, a priori, sino que se constituyen siendo socializados, por el aprendizaje fundamentalmente [...] del habla” (Amengual, 1998, p. 144). Las palabras de sus colegas propician la modificación de las formas de percepción del maestro, es de ellas que dice que siempre aprende algo nuevo.

Comunicando lo que vemos en el mundo lo compartimos, relatar lo que nos pasa en el ejercicio docente es útil a los demás, tanto como útiles nos son las gramáticas de ellos, el encuentro de la palabra forma, un ejercicio formativo ha de ser una praxis de intenso diálogo, eso lo viven los maestros:

Es que el grupo es un motor, y transforma si uno se abre. Dentro del grupo es inminente que se transforme, porque yo a lo mejor desde mi nicho puedo decir que tengo competencias, fundamentos teóricos, que tengo un cúmulo de actividades que me respaldan y por eso puedo hablar de manera absolutista respecto a un tema, pero, ¿qué pasa cuando hay alguna

dinámica grupal? Cuando hay un bombardeo de opiniones, cuando hay interacción, cuando hay socialización. Ahí es donde yo puedo darme cuenta de que mi nichito está mal y me tengo que bajar de él para aprender, entonces el grupo como tal es un motor que nos ayuda a desarrollarnos (E1M11).

La presencia de los semejantes en el proceso de aprendizaje incide de diferentes maneras, en diversas aristas, en el diálogo con ellos es posible percatarse de los errores, entender que los significados de la realidad pueden ser limitadas, incluso erróneas.

El habla en un grupo es fuerza que reconstruye, moviliza y transforma. Desarrollar la capacidad de apertura reditúa beneficios, el primero de ellos es transitar por rutas de aprendizaje colectivo. Aprender junto a los otros implica la interacción constante, dentro de los procesos grupales de los docentes existen muchas cosas de las que es imprescindible hablar porque convertir en relato el acontecer del campo de actividad permite comprender su diversidad, entender distintas formas de afrontarlo.

El maestro como sujeto colectivo suele ubicarse en el mundo del trabajo con divergentes coordenadas espacio-temporales. Las cosas no son idénticas cuando son observadas desde distintos puntos, la acción por ello es inmensamente diversa, profundamente rica como componente de lo humano que contiene saber.

Los maestros ocupan el espacio educativo desde sus heterogéneos sentidos, los entornos, por lo demás tienen elementos peculiares. Los entendimientos son múltiples, variadas son las retóricas, significados y prácticas, este cruce de sentidos hilvana una artesanía, innovadoras producciones que dinamizan el campo práctico. El profesor transforma su trabajo haciendo esfuerzos por convertirlo en algo inteligible, esto se hace más factible con la actividad en común, en ella el docente clarifica elementos oscuros del oficio y hace más llevadera la relación con los demás, observemos:

Dentro del grupo tenemos una diversidad de contextos, tenemos compañeros que trabajan en zonas urbanas, tenemos compañeros en comunidad, tenemos compañeros en comunidades marginales, y de todas se puede rescatar algo, es muy probable que alguien que trabaje en zona urbana vea más marginación que aquel que trabaja en una zona marginal, es muy probable. Ah, pues de cajón el nivel de socialización, no sería posible que las sesiones fueran tan divertidas si no existirá con quien compartir, con quien echar el chascarrillo o quien cuenta algo de la realidad que precisamente por ser tan real nos arranca una carcajada ¿verdad?, entonces el grupo también genera alegría, genera compartir (E1M11).

Contextos distintos generan relatos diversos. En las variadas formas de narrar el mundo *siempre hay algo*, las retóricas docentes contienen cosas dignas de escucharse, de entenderse y mirarse con atención. El oído acucioso, la disposición para abrirse al encuentro con razones distintas a las que personalmente esgrimimos son ponderadas por el maestro como mecanismos privilegiados para cambiar sus esquemas de pensamiento y práctica, esto es reconstruirse.

Puede apreciarse que la reconstrucción a la que los profesores aluden no se limita a los aspectos cognitivos de la personalidad, los maestros sienten que cambian en otros planos, el diálogo franco produce también gusto y regocijo; el compartir la vida con otros suele hacerla más alegre, el grupo es un vector para la construcción de saberes, lo es también para el desarrollo de sentimiento, afectos y valores solidarios.

El aprendizaje y la formación son mirados por los profesores como parte de un proceso colectivo. En sus relatos se reconoce la interdependencia en todos los ámbitos de la vida, pero sobre todo, se pone en escena la necesidad de interactuar para saber más del proceso de trabajo. Colaborando aprenden, discutiendo con sus iguales acerca de los dilemas a que se enfrentan en sus problemáticas se van modificando y pueden enfrentar con bagajes nuevos los

obstáculos, sus respuestas en lo individual resultan precarios y eso lo saben los profesores.

Los problemas de la vida cotidiana se afrontan de manera más eficiente en la medida en que se ponen en juego dispositivos y herramientas especialmente contruidos, esos son fraguados en el campo de experiencias múltiples, por ello, el interjuego de perspectivas resulta fundamental para aprender y también para acceder a nuevas posibilidades de resolución de las dificultades de la vida, veamos la cuestión siguiente:

¿Qué hacer para detonar la cognición con quienes están conformes con lo que saben? Creo que se pudiera partir del reconocimiento de que todos necesitamos a otro para sobrevivir, viéndose desde Aristóteles cuando destaca que el ser humano “En un zóo-politikon”, es decir, un ser sociable por naturaleza. Trasladándolo a la educación, se requiere trabajar definitivamente en colaboración para construir un aprendizaje (en colaboración con alumnos, con padres de familia, con colegas, con especialistas, etc.), debido a que cada día surgen nuevas problematizaciones que orientan las acciones cotidianas de manera directa o indirecta que nos lleva al descubrimiento, búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias (M1FV 26-02-2014).

Poner en tránsito el conocimiento sobre lo educativo, “detonar la cognición” es poner en acción el pensamiento, reflexionar acerca de lo que acontece en el entorno, identificar problemáticas y reconocer cursos de acción desde múltiples miradas porque en la intersección de éstas se descubren nuevos trayectos para caminar por el oficio. El saber socialmente distribuido se puede extraer de la relación con aquellos que comparten la existencia nuestra, su presencia no es presencia muda, es presencia que habla, que transmite heterogéneas maneras de pensar y sentir.

Las cosas que se comparten nos enseñan, nos hacen cambiar, nos forman, son aprendizaje porque encarnan una fuente fecunda de la que abrevamos para

desenvolvemos de mejores maneras en la relación con los demás y con la realidad que vivimos.

Al hacerse público lo que se sabe y lo que se piensa abandonan la quietud, dejan de ser agua mansa al contacto con el dinamismo de la intercomunicación, sobre todo si las formas de relación son horizontales y francas. Se potencian el crecimiento y el aprendizaje cuando en procesos de interacción prevalecen el espíritu de ayuda y colaboración.

Dialogar no es defender verdades inmutables y absolutas. La comunicación es consejo, es opinión que intenta ayudar, es reconocimiento mutuo, es un intercambio en el que se configura una relación en la que se propician aprendizajes colaborativos, estructurados desde una relación con un sentido doble, los partícipes de la conversación pedagógica siempre tienen cosas que enseñar y también cuestiones por aprender, esos procesos son profundamente formativos.

Hay en la comunicación de los problemas de las prácticas de enseñanza un profundo componente educativo. Al participar en el diálogo pedagógico cada individuo enseña y se da a sí mismo la oportunidad de aprender de asuntos que se ponen en común, que circulan, que van y vienen. De esta forma los saberes originados desde las experiencias personales se enriquecen, incrementan su valor práctico porque su origen y destino es el rudo contacto con los problemas de la vida, con el caos que origina el proceso educativo, con los ámbitos problemáticos del mundo escolar.

La disposición por compartir es un potente bagaje para la construcción del aprendizaje docente, con ella se abona al crecimiento común, se modifica la forma en los momentos en que se socializan experiencias, en los espacios en que hacemos público lo que nos acontece, lo que se vive en el trabajo.

Toda experiencia transformada en diálogo puede servir como referente a los otros cuando han de confrontar dilemas parecidos a los ya experimentados; la problemática escolar es entonces un referente sobre el que se comparten vicisitudes y expectativas, superar las primeras y conquistar las segundas es más

factible cuando consideramos la presencia de los otros y establecemos una relación comunicativa auténtica, esa forma de hablar es descrita por un maestro así:

[...] pienso que podemos ayudar al otro y decirle: “puedes cambiar esto, tú supiste tu decisión, pero le puedes hacer así”. Tampoco descalificarlo, por algo tuvo su intención. Se siente bien cuando se valora el trabajo que uno hace en clases porque uno conoce todo lo que implica y sabe. Yo he aprendido de ellos, me gusta mucho como opinan de mi trabajo, cómo me enriquece que por ejemplo la maestra Liz, que es maestra en educación especial, siempre nos comparte cosas y de esa manera, yo hasta en el aula intento hacer cosas que ella nos comparte (E1M1).

El diálogo, la comunicación, el asumir como tarea colectiva el proceso de aprendizaje incide de variadas maneras en la transformación de los individuos. Un elemento esencial de las prácticas educativas está relacionado con los afectos, la comunicación respetuosa, horizontal, estrecha de los lazos entre los individuos. Sabiendo respetar la palabra se aprende también a valorar a los sujetos que las pronuncian.

El intercambio de puntos de vista enriquece a quienes participan de él, se realizan como individuos en la interacción porque cambian sus concepciones de la realidad, los profesores van modificando sus formas de actuación dentro de la escuela y fuera de ella si participan de procesos comunicativos. El intercambio asertivo es crecimiento de los individuos, desarrollo en la relación afectiva, modificación de los saberes y perfeccionamiento de la práctica.

El grupo es por sí mismo un potente mecanismo de formación, es un pequeño mundo de cultura y la cultura se desarrolla en la intersubjetividad. El entorno cultural docente evoluciona en tanto transita por senderos del dinamismo de la comunicación, el grupo como espacio de la puesta en común del pensamiento pone en contacto con el conocimiento y no sólo eso, desarrolla también otras facultades asociadas a la personalidad humana, “En la comunidad de aprendizaje también se viven valores universalmente deseables, se crean lazos

de amistad, se originan proyectos, nos inspiramos unos a otros” (Cámara, 2005, p. 101), se constituye una comunidad en la que se aprende cuando entre los individuos priman la apertura, el respeto a la diversidad.

En las comunidades de maestros son esenciales la autonomía, el diálogo, el espíritu de auxilio, esos ingredientes abren la puerta al aprendizaje, según lo dicen los mismos maestros, el encuentro colectivo es consustancial a la formación.

Un núcleo de profesores que dialogan sobre su práctica se convierte en un mundo de heterogéneas experiencias. Sólo la diversidad garantiza la continuidad del mundo viviente, los múltiples relatos son un arco iris que da cobijo a las producciones culturales, el saber que contienen se relanza cuando hay lugar para encontrarles sentido y para hacerlo circular.

Es la comunicación entre maestros escenario para diversidad de temas que se expresan en múltiples formas, el lenguaje circula desde variadas convenciones y dispositivos, dentro de esa riqueza siente el maestro que se ilustra. La experiencia que se comparte suele ser plural en su contenido, en su contexto temporal, en su espacio, hay ocasiones en que entre los profesores se comparten las cosas que les acontecen en el mundo empírico, su vivencia directa.

Desde sus historias personales han incorporado a su mochila de herramientas experiencias vividas por otros, en tiempos diferentes y en espacios distintos a los propios, de esta forma, en el diálogo pedagógico se entrecruzan, la vivencia personal, la de los contemporáneos y la de los predecesores, así se preserva y amplía lo que se sabe acerca de la tarea docente, vayamos nuevamente a la retórica de los maestros:

[...] nos hemos acostumbrado al tipo de reflexiones que hace cada uno. Mientras que uno los hace muy amenos, con cierta picardía en sus comentarios, hay otros que los hacen muy empíricos; esos también son demasiada riqueza porque es donde se ponen en juego las herramientas de que disponen para resolver sus problemas, lo que les está sucediendo en ese momento. Hay otros con mucho sentido común y otros que utilizan

teorías, uno ahí aprende y dice: a ver, ¿de qué se trata? Eso marca la pauta para informarte un poquito más (E1M1).

Se reconocen múltiples fuentes de experiencia, el contacto con la vida puede ser directo y también mediado, en ocasiones la conocemos por lo que nos platican otros sobre ella, pero en ambos casos, discutiendo se accede al saber sobre el mundo de la escuela y se participa su reconfiguración. Comunicar lo sabido y escuchar con atención y respeto lo que otros conocen es gratificante, forma y reforma, la interacción posee una gran fecundidad como fuente de conocimientos, el grupo detona el saber porque en su dinámica se generan interrogantes y la duda es el primer paso para transitar en pos de respuestas.

El mundo de la práctica es espacio de múltiples matices, el conjunto cromático sólo puede ser percibido desde diversas miradas. El mejor conocimiento de lo educativo emerge de la vista colectiva, desde muchos ojos atentos que reflexionan lo visto y lo traducen en voces que algo dicen, que lo hacen circular. Si eso acontece, los problemas del trabajo y su solución comienzan a verse desde diferentes aristas, la mente y las prácticas se reconfiguran.

Aprender junto con los demás reporta muchas ventajas, dicen los maestros. Poner la experiencia en el terreno común permite ahorrar tiempo y esfuerzo, hace posible el abordaje de los problemas educativos desde múltiples referentes, eso hace más completa la comprensión, amplía el entendimiento.

La ampliación de horizontes modifica la perspectiva, los objetos que integran la composición en la mira tienen una articulación distinta, pueden verse incluso cosas antes ignoradas. Nuevas formas de ver obligadamente aparecen, la acción no queda inmóvil, y la inteligencia formula más preguntas y procesos de búsqueda, todo dentro del territorio de la intersubjetividad grupal:

No tanto por el talento sino por los hábitos que hemos creado de las formas comunes de trabajo, entonces en cuestión de conocimiento se ha visto muy favorable para nosotros porque compartimos tanta información, autores que no conocimos pero que él lo investigó en google y tuvo el tiempo, sacó lo más importante y nos lo puso, y yo saqué de otro y todos leíamos sin querer

lo más importante, o sea al grano, lo que se requería para nuestro problema y nada de poner tanta paja (E1M5).

El maestro, refiriéndose al aprendizaje coloca el influjo grupal en el centro, él reconoce que no son las disposiciones y atributos personales lo que define el conocimiento, da cuenta del aporte de la interacción. Aprecia el esfuerzo grupal como experiencia que lo enriquece y hace avanzar, como un proceso del que todos los partícipes sacan provecho.

Los maestros aprendemos con la ayuda de otros, ayudando a otros nos convertimos en algo distinto. Reconociendo errores, conscientes de nuestros alcances, sabedores de nuestros límites, abiertos al escrutinio público desde voces humildes como la de este maestro siempre vamos siendo:

Buenas noches Rafa y sí me equivoqué en la fecha. Gracias por tus observaciones, siempre se aprende de los demás y a tomar en cuenta todos sus comentarios (M12FV 27-02-2014).

Las voces de los maestros, a su manera narran experiencias sobre lo formativo. Dicen que su construcción como profesores no reposa en la soledad, saben que el diálogo problematiza los actos y el pensamiento, obliga a plantearse trayectos de búsqueda, a poner en escena soluciones distintas a las ya conocidas y sobre todo emprender innovadoras estrategias de trabajo.

8.3. Anda un saber entre esos murmullos⁴¹

El aislamiento es una patología tan presente como invisibilizada en gran cantidad de centros escolares y profesores. Es común que se tienda a enfrentar en soledad

⁴¹ Murmullo es un ruido sordo y de poca intensidad emitido por voces tenues, enmarañadas. Murmullos producen el soplo del viento o el curso del agua, su sentido puede percibirlo un oído atento y sagaz. Juan Rulfo llamó originalmente *Los Murmullos* a su novela *Pedro Páramo*, obra maestra de la literatura mexicana y universal. La claridad de los murmullos de Rulfo estriba en lo difícil que es escucharlos, “no se logra escuchar por completo lo que dicen, pero no se niega que algo haya sido dicho; quizá no se logra delinear todo lo contenido en cada uno de los murmullos, pero no se niega que la habilidad de los murmullos para hacerlo resulta extraordinaria, casi mágica” (Camacho, 2007, p. 159). Entre murmullos, Rulfo supo abstraer una de las mejores expresiones de la identidad mexicana, lo hizo además, con una estética literaria sin par. Los murmullos de los maestros contienen confesiones libremente expresadas, lanzadas al aire por creadores que tienen esperanzas, aspiraciones que les sirven de sostén en la existencia, su lenguaje evidencia vivacidad intelectual. Si somos capaces de escucharlos podemos encontrar el sentido de su mundo, enterarnos de lo que son, apreciar su obra y dialogar con su pensamiento.

los problemas de la práctica, hay una raigambre del credo individualista que aleja a los docentes de prácticas dialógicas.

La preeminencia de los egos conduce a quienes los alimentan a cuidar sus saberes como patrimonio que ha de preservarse encerrado en los arcanos de su mente, quizá piensan que el hecho de compartir conlleva el riesgo de vulgarizar una posesión que da prestigio, o sencillamente consideran de escaso sentido hablar con colegas sobre los problemas del trabajo.

Los profesores cuidan la secrecía de sus variados dilemas cuando sienten temor a que se les etiquete de ignorantes, más ahora que la moda lingüística ha puesto en uso la expresión “no idóneos” para señalar con índice de fuego a quienes se considera deficitarios. Publicitar las carencias conlleva riesgos, entonces los errores se ocultan, a nadie gusta ser objeto de estigmas.

En el mundo del trabajo de los maestros mexicanos no existen lugares ni tiempos suficientes para socializar las variadas y ricas experiencias que en el oficio cotidiano se construyen, en esto tienen que ver la vorágine laboral a la que están sometidos la mayoría de los profesores, sus mitos sobre el aprendizaje y la burocratización de los procesos formativos. Hay que agregar a todos estos factores las características de la arquitectura escolar, el clima institucional en el que las relaciones interpersonales de confianza y franqueza están ausentes.

Romper con esa cultura no es sencillo pero es una tarea fundamental cuando se tiene la preocupación por incidir en el desarrollo del saber del profesorado. La comunicación de lo que acontece a los maestros en su quehacer abre un mundo de posibilidades para la modificación de rutinas porque entre el conjunto de quienes desarrollan actividades de enseñanza se encuentran difuminados conocimientos fraguados a lo largo de la historia del oficio.

El repositorio de saber de la comunidad de práctica no permanece estático, es reconstruido a la sazón que se pone en uso, se modifica cuando se comparte, compara y confronta. El conocimiento educativo se ha incrementado convirtiéndose en acción práctica y acción comunicativa, este es un valioso

equipamiento del que la comunidad docente dispone, resulta útil para la mejora del proceso educativo y para organizar el aprendizaje de los maestros.

Los profesores tienen a su alcance el acceso a los productos culturales históricamente producidos en su campo de práctica, a conocimientos socialmente distribuidos cuando intencionalmente se asoman a intersticios en los que prima la comunicación entre colegas. Hablar con el otro de las vicisitudes del trabajo, relatar los éxitos con generosidad, narrar sin rubor los fracasos, hacer explícitos los temores y las aspiraciones es una práctica de profundo valor cognitivo, es esfuerzo que forma.

El diálogo sobre el trabajo es inherente a la actividad misma pero no necesariamente ha de ser conversación interior. Las posibilidades de comprender se incrementan cuando los maestros se abren a sus colegas, son mayores sus oportunidades de conocer los enigmas del oficio cuando acercan su pensamiento a las ideas de otros mediante la palabra. Lo sabido por otros, su conocimiento acerca de la realización del trabajo se integra como nuevo recurso, a través de la relación entre maestros se van estructurando nuevas miradas del oficio porque su habla contiene saberes que importan, veamos:

Mil gracias por este video...y para completar el favor, ¿Me podría decir si no es mucha la molestia cómo le hago para bajarlo a mi compu?, pues soy muy ignorante para esto (M10FV 20-02-2014).

Todos los maestros son sujetos de saber, en el saber colectivo disponible surgen los dispositivos más adecuados para el desempeño de su labor. En las experiencias y las historias comunes desarrollan ideas, incorporan prácticas, experimentan procedimientos, ponen en uso recursos que socializados cambian de la cultura escolar.

En el comentario anterior, el maestro hace referencia a un objeto incorporado a la experiencia ajena, lo considera digno de análisis, pide ayuda para conocer un procedimiento que considera útil para la reconfiguración de su actividad. En la oportunidad de sentarse a conversar está implícito un flujo de ideas, el diálogo educativo pone en circulación arquitecturas, concepciones y

dispositivos presentes en el mundo del trabajo, el acceso a ellos abre el abanico de posibilidades para la realización de las actividades de manera renovada y de acuerdo a lo que los maestros consideran como necesario y justo.

Los maestros si están insertos en un ambiente que alienta o por lo menos permite el intercambio, hablan de asuntos significativos para su trabajo, veamos otra voz que testimonia lo que suelen intercambiar los maestros en sus espacios dialógicos:

Me gustó mucho el diseño de su entrevista, me parece que es excelente. Me atrevo a preguntarle si pudiera yo utilizarla para aplicarla en mi escuela, desde luego haciéndole algunas modificaciones; su problemática es semejante a la mía y pues a ver qué más puedo rescatar (M10FV 03-05-2014).

Descubre el maestro que en el hacer de su colega están visibles cosas nuevas, maneras de proceder que antes de este diálogo no había imaginado y que le parecen correctas. Lo dicho deja entrever que los profesores consideran la experiencia ajena como algo replicable frente a circunstancias que aunque no idénticas son parecidas, los recursos, por ello, para ponerse nuevamente en uso sufren una metamorfosis. El cambio les resulta obvio porque el dispositivo es vuelto acción por una nueva *expertice*, se utiliza bajo distintas condiciones, en un nuevo contexto. No permanece inamovible si es que se pretende que sea útil en cada contexto.

Encuentran los profesores en su mundo de cultura un cúmulo de procedimientos susceptibles de usarse en la resolución de problemas, en educación no todo tiene que inventarse de nuevo. En la práctica del oficio y los esfuerzos por pensarla se ha generado conocimiento que intenta resolver, así sea parcialmente, alguna de las problemáticas que asedian al trabajo. Ese saber está en distintos sitios⁴² y procesado por la experiencia de diferentes individuos ¿Porqué no propiciar los encuentros?

⁴²¿Qué saberes son necesarios en la escuela mexicana contemporánea? Nosotros dejamos, como Bob Dylan, “la respuesta en el viento”. Ésta no es una postura evasiva, es una manera de reconocer la complejidad de un campo de actividad y la necesaria reflexión sobre él. En el relato institucional se hacen intentos por atrapar en un catecismo los atributos que

Puestas sobre la mesa las dificultades del trabajo para analizarlas, discutir las e intentar resolverlas en comunidad, van emergiendo alternativas configuradas y reconfiguradas al seno del campo de actividad, éstas son puestas a disposición para ser sometidas a nuevas vivencias. Los profesores echan mano de recursos que no provienen de su inventiva, en la práctica evalúan su pertinencia, conocen las posibilidades de aplicación, desde ellas sugieren que consideran útiles como en este ejemplo:

Maestro si gusta que le pase el Proyecto 31 (como dice el profe Rafa), se lo mando por correo (si me lo da), yo lo estoy aplicando y sí, sirve muchísimo. Es muy práctico y más para la dificultad que tenemos ante grupo. Saludos (M3FV 30-04-2014).

Hay, según la expresión anterior un dilema colectivo, ese sirve para detonar procesos de búsqueda, es por lo tanto un tema sobre el que se reflexiona, actúa y habla. El trayecto de búsqueda (comunitario siempre), conduce a múltiples hallazgos, con ellos se experimenta y desde la diversidad de experiencias se expresan y plantean cursos de acción, se propone el uso de materiales o dispositivos para enseñar.

Más allá de que en el relato anterior la actividad parezca reducirse al campo de *aplicación*, lo ya hecho es sometido a maneras de uso *sui generis*, se activa por una mente que piensa con formas propias y por un cuerpo de peculiares características. El modelo “sirve muchísimo” pero hasta ahí; en lo dicho no se establece que el material en cuestión sirva como remedio absoluto a la preocupación en debate, se infiere su uso como un apoyo y la sugerencia deja abierta la posibilidad de usos diversos y de nuevas reconfiguraciones.

En la conversación de la comunidad de práctica circula también el saber académico disponible, siempre adaptado a maneras particulares de entendimiento. El pensamiento docente sostiene contactos cara a cara, también

definen a los maestros, sirven como pistas para darse una idea de lo que es imprescindible en las tareas de enseñanza, pero reducen y cosifican una práctica que difícilmente puede ser estandarizable. Sabemos algo acerca del enigma de la enseñanza; un maestro debe saber sobre el contenido que pretende transmitir, ha de conocer a sus alumnos, requiere saberes didácticos, organización escolar y gestionar su propio aprendizaje. Pero la vida en las escuelas da cuenta de que hay otros ingredientes que definen una buena práctica, identificarlos y ponerles nombre es una tarea pendiente, se inicia mirando con atención el lugar en que habitan: las prácticas de enseñanza.

se relaciona a través de la cultura escrita con concepciones lejanas para el maestro en el tiempo, apartadas de su espacio inmediato, quien las acerca al campo de práctica las procesa, las adapta, las integra.

Ese saber contribuye al encuentro de sentido de la experiencia, así lo sienten los maestros, por ello en su retórica se comparte, además del producto de la creatividad de cada cual, un tipo de conocimiento que consideran relevante y que encuentran en el mundo escrito, esos conocimientos también se dejan abiertos al escrutinio de nuevas prácticas:

Maestra Liz al leer su experiencia en la escuela primaria, me acordé de lo que estoy leyendo sobre la escuela incluyente y justa... "un mecanismo de exclusión es que la escuela está diseñada para estimular, premiar, compensar y lanzar al éxito, al tiempo que desalienta, humilla, maltrata y al final abandona al que fracasa". Referencia: La escuela incluyente y justa, antología comentada al servicio de los maestros de México, Víctor Zúñiga 2011, p. 17. Ahora se amplía más el panorama de las diferentes aristas de la exclusión, de antemano le agradezco nos haya compartido su experiencia (M7FV 05-05-2014).

Nuevos horizontes aparecen en la mira de este profesor, descubre otras formas de ver el mundo y no se deja duda: la modificación de esquemas se vincula al cruce de experiencias. El pensamiento docente va evolucionando en el encuentro discursivo, todo lenguaje refiere a actividades que se piensan, en la formación del profesor resulta esencial la intensificación del proceso comunicativo, el choque de ideas y prácticas es motor del desarrollo.

El diálogo de los profesores pone en circulación materiales didácticos y diversos procedimientos que han utilizado en su trabajo cotidiano, los recursos para la enseñanza se intercambian, también se analizan y discuten las formas posibles de usarlos, se comenta acerca de los resultados y el influjo en los aprendizajes de los alumnos.

No se oculta lo que se ignora, se pone en evidencia con franqueza y en forma llana, sin ambages, con el lenguaje propio de los maestros. Esta forma de

abrirse a los demás contribuye al proceso formativo, que es junto a otras cosas afinación de procedimientos, modificación de concepciones, desarrollo de destrezas para el manejo de dispositivos de enseñanza.

La comunicación posibilita y hace más ágil el acceso a un universo de saberes de utilidad para el desempeño en el trabajo, el intercambio acerca a los profesores a cuestiones que desde su experiencia personal ni siquiera imaginan, observemos otro ejemplo:

Gracias maestra, ¡esta chido el material! me sirve para retomar algunos puntos que no había contemplado en mi producto final (M8FV 8-10-13).

Mirando lo que otros hacen van modificando los profesores sus maneras de actuar. Cuando la experiencia se comparte se enriquece y también hace distintos sus productos; no se hacen las cosas igual al observar y comparar los procedimientos de aquellos que nos rodean y que como nosotros tienen la intención de resolver una dificultad similar, desde luego, a condición de desarrollar un proceso interactivo permeado por el espíritu de ayuda mutua y colaboración, eso se infiere del siguiente punto de vista:

Este ejercicio, es una muestra de cómo entre docentes podemos colaborar (no verlo como un "despellejadero") para reconocernos profesionalmente y respetarnos desde nuestras capacidades y limitaciones con ética y solidaridad para hacer mejor nuestra labor hacia nuestros alumnos (M6FV 15-12-2013).

Los alumnos ocupan la atención de los profesores que han desarrollado el gusto por su oficio, su labor adquiere sentido en la medida de su utilidad para favorecer el aprendizaje, la formación de otros sujetos, de ahí su enorme complejidad y sus interrogantes.

Este sendero lleno de entuertos orilla a los profesores a la búsqueda y paulatinamente van descubriendo que ésta no tiene porqué ser individual, aprender con la ayuda de otros y ayudando a otros es una forma de asumir la profesionalidad, el trabajo de los maestros como toda práctica social contiene saberes dignos de compartirse, ahí va implícito el reconocimiento de las

limitaciones y posibilidades del conocimiento, de la identidad como proceso, como trayecto que continuamente se va clarificando a partir de innumerables encuentros con lo hecho, lo pensado y lo dicho por quienes comparten con un maestro el proceso de trabajo.

El campo de trabajo colectivizado permite descubrimientos. El oficio vivido con pasión moviliza la inventiva, la creación de formas inéditas y poco imaginables para sacar a la práctica de sus problemas, estas formas innovadoras desde las que se enfrenta la cotidianidad tienen un espacio privilegiado en los espacios de diálogo de los maestros, veamos:

Si no nos cuenta sus actividades, nunca se me hubiera ocurrido hacer las letras y comérmelas. Y, pues como le comenté al profe Rafa: soy muy copiona y no tenga duda en que le robaré sus actividades. Y probaré con mis niños. A ver si así se les pegan unas que otras en la panza y me las repiten; aunque huelan mal; pero integradas en palabras... ¡jajaja! Créamelo que sí lo aplicaré (M10FV 07-02-2014).

Estar en la escuela intentando enseñar significa instalarse en el territorio de lo insondable, es muy poco lo que se conoce sobre el enorme enigma del desarrollo de las facultades humanas. El profesorado planifica su acción pero entrar al terreno de la práctica aparece la necesidad de realizar “adaptaciones tácticas”, tienen que hacerse innumerables movimientos que no aparecían en el plan previo, estos cambios dependen de la pericia del practicante, de la riqueza de sus experiencias previas y también de su capacidad imaginativa.

El trabajo educativo no tiene por que ser campo de la esclerosis. Lo ya conocido es insuficiente para responder a los inagotables desafíos de la relación pedagógica, hay la necesidad de buscar, de inventar salidas a las dificultades o por lo menos de adaptar a circunstancias propias las soluciones que se han usado en otros contextos. Así se va incrementando el acervo de la pedagogía y la didáctica, éstas no “están ahí”, siempre van caminando, avanzan en andas de la energía de quienes gastan su esfuerzo mental y físico al interior del campo de práctica.

En ese proceso vivo se forjan ideas y se realizan actividades que los profesores someten a prueba cuando las ponen en uso y de ello gustan dialogar con sus compañeros, narran retazos de su vida, pequeños episodios de lo que los acontece en el trabajo, así hacen públicos procedimientos vivos como el que se cita a continuación:

Les repartí unos papelitos a cada uno de los asistentes, les dije que yo iba a pasar por los pasillos del aula y ellos iban a depositar su papelito en una caja que yo portaba; cuando pasé, los primeros cuatro no lograron depositarlos, porque fue muy rápido y no supieron qué hacer, en la segunda vuelta se organizaron con su pareja y ahora sí lo lograron. La primera restricción en la consigna, como variante fue que nadie se podía levantar de su silla y comenzaron a elaborar la estrategia entre ellos: hicieron bolita sus papelitos y cuando yo iba pasando lo lanzaban y todos cumplieron el reto de manera eficaz gracias al trabajo en equipo y el apoyo de todos (M6FV 25-02-2014).

Nada en la práctica educativa se circunscribe a recetas, lo sabido es una valija de la que se extraen herramientas cuyo uso se define en concordancia con la situación que los individuos hayan de enfrentar, también con las habilidades, destrezas y propósitos que poseen, los cursos de acción ante cualquier dilema son laberínticos, sus trayectos son tan amplios como la imaginación colectiva, por eso las gramáticas de los profesores poseen sabiduría.

Los profesores tienen mucho de qué hablar porque saben acerca de su oficio, explican sus procedimientos, describiendo sus fracasos y sus éxitos hacen sencillas evaluaciones de sus prácticas y de esta forma reconstruyen su acción. Comunicar la experiencia conlleva la intención de facilitar el trabajo de sus compañeros al tiempo que se facilita el propio, a través del intercambio es de ida y vuelta, los maestros en su diálogo pedagógico hacen sugerencias de gran valor, también interrogan, inquietan, plantean dudas y preguntas:

Creo que dentro de la competencia que nos comparte se pudiera profundizar en la observación de obras de arte de distintos tiempos y

cultura, además de identificar nombres de autores de obras que se aprecian y los motivos que inspiraron esas producciones (aprendizajes esperados de la competencia planteada en la situación). Entonces pues hay diferentes caminos que se pueden emplear: la congruencia entre la competencia y los aprendizajes, o bien emplear la transversalidad como elemento de la planeación. Espero y mi comentario colabore en el enriquecimiento de la reflexión sobre la acción. Me gustaría conocer los instrumentos que empleó maestra para evaluar esta Situación Didáctica, ya que me permiten reflexionar sobre mi actuar antes y después de la acción (M1FV 18-11-2013).

Se comenta en estas líneas un procedimiento didáctico. Ha de inferirse que la opinión es posterior a la revisión cuidadosa de un dispositivo convertido en tema para la discusión colectiva. Este participante sugiere, a partir de su experiencia, la puesta en escena de nuevos movimientos. Aporta ideas para la incorporación de materiales adicionales a los ya explicitados, propone que se tomen en consideración ideas nuevas para mejorar la coherencia de la planeación; el tono de esta retórica siempre es respetuoso, su fin es el apoyo y la colaboración.

El auxilio se otorga y también se solicita, el maestro es consciente de los saberes que posee y no los considera absolutos, son limitados y relativos, por ello pregunta y asume que el conocimiento mostrado por los demás le resulta necesario para perfeccionar su forma de pensar y sobre todo para imaginar, realizar y evaluar su propia práctica.

Los diversos momentos de la complejidad en el aula son temas de debate, sobre todos ellos los profesores han desarrollado experiencias y las comparten con generosidad. Los maestros hablan de las actitudes, habilidades, saberes y valores imprescindibles para el desarrollo de la práctica, socializan lo que conocen acerca de la planificación de una clase, discuten las maneras de ejecutar las acciones, la evaluación del trabajo es parte también de sus discusiones, su diálogo contiene un rico contenido pedagógico, observemos:

Cuestionate (para eso eres bueno), qué perfil es necesario, cómo lograrlo si no está completo, quiénes lo cumplen de acuerdo a los lineamientos del programa, si ya lo tienen qué hacer con ellos, en qué van a intervenir, están listos para eso, o hay que capacitarlos, qué herramientas necesitan, uff!, tantas cosas. Pero ve definiendo qué quieres lograr y qué te hace falta para lograrlo partiendo de lo que ya tienes. Pregúntate: ¿Qué quieres intervenir? ¿Con qué quieres intervenir? y ¿Para qué quieres intervenir?

Eso te lo dice el diagnóstico de tu grupo y el programa de 5° grado. Ten en cuenta las recomendaciones también del profe Víctor y de Rafa. Suerte (M6FV 02-04-2014).

El comentario anima a un interlocutor, quien lo emite sabe que para enseñar algo lo primero se ha de propiciar la confianza en sí mismos de quienes aprenden. Reconoce capacidades de quien está enfrente, se le alienta y hace saber que es bueno para algo, en el discurso del maestro está implícito un conocimiento, éste pone en evidencia que no hay acto pedagógico razonable sin comprensión de los atributos que entran en juego en el proceso de aprendizaje.

Aparecen enseguida sugerencias para desarrollar un procedimiento. Ejemplifica paso por paso una manera de hacer las cosas, se expone una experiencia al análisis de la comunidad con la pretensión de inducir a la experimentación de lo conocido en nuevos referentes contextuales. Activar el saber en nuevas situaciones implica, según lo que se propone, movilizar la capacidad para formular preguntas, la disposición para la búsqueda, el diálogo de los maestros incita a movilizar inteligencias y a trastocar rutinas de práctica.

El maestro hace propuestas a partir de lo que ha realizado frente a una dificultad similar a la que se está discutiendo, el saber de que dispone entra en circulación, está al alcance de la crítica de otras miradas, otros pueden juzgar lo que él mismo y con antelación ha sometido al escrutinio de su práctica. Este procedimiento retórico abre cauces al saber docente; todo intento de enseñar es al mismo tiempo una forma de aprender, nuestro conocimiento de las cosas

evoluciona cuando lo pedagogizamos y la puesta en común de lo que se sabe contribuye a modificar lo sabido por otros.

Es así que funciona una comunidad, como “un grupo o unidad del estrato social estructurada, organizada, con un orden de valores relativamente homogéneos, a la que el particular pertenece necesariamente” (Heller, 1987, p. 77). El grupo de maestros que sostiene un diálogo sobre el trabajo es una comunidad que aprende, es un núcleo de individuos vinculados por su campo de actividad y que arrojan el territorio intersubjetivo sus percepciones del mundo, formas posibles de confrontar dilemas del trabajo formuladas a partir de lo que se ha hecho, de lo que se ha vivido y de lo que se ha pensado, cursos de acción, dispositivos, procedimientos; acciones concretas desde las que se ejemplifican vivazmente estrategias aplicables en los procesos de trabajo:

A manera de sugerencia. Claro, desde mi práctica yo hubiera formado equipos donde hubiera de los tres grados, y repartir a cada uno un rompecabezas sencillo (4,6 u 8 piezas) para que lo formaran lo más rápido posible y lo pegaran en una cartulina para que después ellos expresaran qué había en la imagen que se formó, y que la maestra escribiera lo que ellos expresaron o si no, expresarlo con mímica para que los demás adivinaran de qué se trataba su imagen o qué representa (imágenes de danza, pintura, (música. esculturas,etc.), ahí se pondrían en juego todos sus sentidos y los más pequeños aprenderían de los más grandes hasta de cómo organizarse para trabajar en equipo (M7FV 28-03-2014).

Este maestro pone en evidencia su sentido de la organización grupal para la búsqueda del aprendizaje, su marco de referencia no es el designio sacralizado, no se apoya en prescripciones curriculares u opiniones canónicas. Su habla proviene de la profundidad de la práctica, ahí el profesor ha puesto en uso procedimientos, ideas, recursos y materiales que considera exitosos para superar dificultades, sugiere que se vuelvan a experimentar porque las ha confrontado en su actividad.

El desenvolvimiento dentro del campo de trabajo ha dotado a este maestro de un conocimiento acerca de los recursos disponibles y de la manera de utilizarlos en cada movimiento táctico asociado al proceso de aprendizaje, es notorio su conocimiento de lo que gusta a los alumnos, sabe de los procedimientos pedagógicos que abonan al desarrollo de aprendizajes, hábitos de estudio y colaboración. Estos asuntos atraen el interés de los maestros, por ello los comentan atenta y apasionadamente, intervienen en conversaciones en las que se pone sobre la mesa la problemática que les es común porque en ellas encuentran orientaciones para enrumbar sus actos.

Hablar con los otros de los problemas de la actividad que se comparte es insertarse intencionadamente en la reconfiguración del trabajo docente. Los procedimientos, los dispositivos, las concepciones, creencias, los propios mitos, van mutando en la búsqueda de su adaptación a los intereses de aquellos que aprenden, repensadas en función de los aprendizajes que se esperan, adaptadas desde la perspectiva del desarrollo de los infantes.

La comunicación entre la comunidad de maestros pone en contacto un mundo de ideas, se proponen cosas por hacer, son abundantes las sugerencias, se hacen explícitas y socializan propuestas que se consideran adecuadas ante determinadas incógnitas procedentes del campo de la práctica, la detonación de la discusión colectiva con fines formativos genera intervenciones como la siguiente:

Como sugerencia se podría cuestionar a los niños al final del día ¿Qué aprendieron? ¿Qué les gustó? ¿Qué no? ¿Qué se les dificultó? Como medio de interacción y punto de partida para la continuidad y seguimiento de los aprendizajes (M1FV 30-03-2014).

El maestro comparte lo que sabe, su relato no emerge del mundo de las abstracciones no “sugiere” procedimientos de manual; propone lo hecho por él en su propia circunstancia, lo que ha tenido que hacer para responder a las dificultades de su propio contexto. Habla desde la autoridad que da un saber convertido en acto y con la intuición de que en lo educativo no vale lo absoluto, todo tiene relación con los contextos heterogéneos y con la diversidad de formas

en las que lo pedagógico se instala en el campo de las concreciones, de ahí el tono de la voz. No hay imperativos, hay simples “sugerencias”, el saber que el maestro comparte queda abierto a infinitas posibilidades de uso, infinitos pueden ser también sus trayectos, sus rutas de reconstrucción o enriquecimiento.

En los relatos de los maestros está implícito un conocimiento, es un saber vinculado a la acción, puesto en escena para convertirlo en nueva acción. Lo que los profesores dialogan pone en evidencia su pensamiento, no es retórica vana o sesuda elucubración, es discurso que se forja al sortear las vicisitudes presentes en un contexto de práctica en el que tienen que tramarse estrategias, tácticas, logísticas y lenguajes, de eso se escucha atisbando el oído cuando las voces de los maestros conversan sobre su campo de actividad.

La comunidad de práctica somete a escrutinio público la acción, este es un paso nada sencillo, no es gratuito. El arribo a esta instancia es parte de un proceso, largo, reflexivo, tortuoso, contradictorio, plagado de vericuetos y dificultades. Cuando entre maestros se accede a relaciones de confianza plena, cuando éstas permean los intercambios grupales podemos encontrarnos joyas pedagógicas como la siguiente:

[...] No sé si acostumbra a mantenerse un poco inmóvil, es decir, posicionado regularmente frente al pizarrón, y con las manos cruzadas o dentro del bolsillo de su pantalón. Pero si yo fuera su alumna me sentiría un poco insegura al acercarme a usted por el hecho de no mostrar una postura un poco más abierta, relajada y disponible para dialogar con los alumnos; lo veo con mucha formalidad y en ocasiones eso también influye para que los alumnos tengan un poco más de desconfianza para mostrar sus dudas o saberes (M10FV26112013).

La comunidad de práctica permite “abrirse de capa”. Se franquean las puertas del pensamiento, de la palabra y lo más difícil: de los actos. La pedagogía no es un dispositivo tecnológico por más sofisticados que éste parezca, el arte de enseñar no se circunscribe al uso de estratagemas “de moda”. La tarea de

enseñanza define su sentido en todo aquello que el profesor hace, sabe, siente y expresa.

Los gestos faciales, el uso del cuerpo todo, el habla, el lenguaje corporal, los movimientos, los estados de ánimo, el conocimiento, la pericia y el manejo de recursos “influyen en la confianza de los alumnos”. No hay buena educación sin confianza, sin entrega y apertura sincera frente a los otros, educación es comunicación, es comunión, es encuentro.

La comunidad de trabajo, comunidad de aprendizaje, es comunidad de práctica y es ante todo espacio de encuentro y sitio desde que se trabaja para reconstruirlo todo. Lo sabido, lo hecho, lo pensado, lo que se siente ser maestro se comunican y entran al circuito del saber colectivo cuando los maestros hablan entre ellos, así van convirtiendo sus experiencias en saber social, ahí también se van reconfigurando concepciones sobre la enseñanza, a ello contribuyen los maestros cuando proponen prácticas, como la que se cita a continuación:

Propicie ambientes armónicos, de confianza, de comunicación y afectivos para animar a los alumnos a leer sin importar si uno deletrea, otro tartamudea, otro lee muy lento, otro muy bajito, etc. Cada uno irá superando su problema, pues la práctica y el ejercicio cotidiano de la lectura es la mejor terapia de mejoramiento (M4FV20-02-2014).

El maestro ha aprendido a la luz de su experiencia, que en el proceso de aprendizaje intervienen innumerables factores, muchos de ellos tienen que ver con su saber, también con sus disposiciones. El proceso educativo no se concreta con la aplicación acrítica de dispositivos, éstos pierden su sentido si no se integran a todo lo que el profesor es y ante todo debe ser un sujeto capaz de generar en los estudiantes el placer de aprender, el gusto de encontrarse frente a los misterios del mundo, mismo al que también se accede al asomarse al pensamiento del otro. No puede haber pedagogía sin amor por el prójimo, es imposible enseñar si no se respeta a las personas y el respeto en la práctica pedagógica consiste en atreverse a mirar al mundo desde la perspectiva de los otros.

El proceso de trabajo de los maestros cuando es movido por la empatía, pone al maestro en el lugar de los otros, entonces se atreve incluso a ver el mundo desde un no lugar, pues hay personas para quienes parece no haber sitio en este mundo, aunque paradójicamente están obligadas a acudir a las escuelas, estos temas también habitan en la retórica de los maestros.

Las conversaciones de los maestros son profundamente ricas en su forma y en su contenido, sus murmullos se estructuran con giros lingüísticos diversos. Los maestros son diferentes, vivir la pedagogía es conocer, reconocer y vivir la diferencia. En la diversidad van fraguándose relaciones estrechas en las que el afecto que se construye, se palpa y disfruta.

De esos lazos afectivos también suelen hablar los maestros quizá los consideran importantes en su formación:

Se me hizo raro que el día que se ven todos es como si nunca se hubieran dejado de ver; y se saludan con mucho afecto, con mucho respeto. Como que hay ese lazo a pesar de que están todos detrás de la computadora y no se están viendo. Aun así se crearon esos lazos de amistad, esos lazos de unión, de confianza de ser un grupo y se ve que se formaron lazos de amigos. Yo le decía a una maestra: ¿Cómo por medio de una computadora se crea tanto afecto entre personas?

El día que nos quedamos ahí en el convivio de Zóquite, después todos estaban a risa y risa y yo decía: ¿Porqué se logra eso si casi nunca se ven? (E1M12).

El hombre es lenguaje, su entrega al otro se concreta en la palabra. Una relación franca es autenticidad comunicativa, la comunicación ficticia es comunicación falsa y establece una interacción simulada.

El afecto, la unión, la amistad, el cariño, la adhesión al prójimo también están presentes en la palabra de los maestros, gustan hablar de ellas porque forman parte del oficio de enseñar, socializan las formas en que los viven en sus aulas y en sus entornos, así se comparte un saber imprescindible para ser maestro.

8.4. Crecer con los iguales

Formación es cambio, transformación, continua metamorfosis. Producción permanente de sí mismos como sujetos, como docentes. La figura del maestro no se hace de una vez y para siempre, es algo que va tomando forma lentamente bajo el influjo de procesos diversos, el maestro se va haciendo al calor del desarrollo de su trabajo, en actividades de estudio y reflexión.

La interlocución con otros colegas es experimentada por los profesores como un factor que incide en la modificación de su comportamiento dentro de su práctica, la formación se evidencia de varias maneras, una de ellas es la enmienda continua del hacer.

La relación con su comunidad de práctica dinamiza capacidades, permite experimentar la sensación de ser distintos, ayuda a los profesores a hacer las cosas diferentes a las de sus rutinas; conversando, los maestros asumen su mundo del trabajo introduciendo algo nuevo, cosas que los hacen mejores, veamos lo que sostiene este colega:

Es una evolución que se da entre nosotros me gusta mucho la manera en que nos damos ideas, de qué pudieras hacer; esto si no te resulta ¿porqué no lo haces así? De esta forma uno adelanta los pensamientos y ve grados de madurez diferentes en los alumnos (E1M1).

Sienten los profesores que se van rehaciendo, su pensamiento “se adelanta” y eso incide en lo que les importa: sus alumnos. El flujo de ideas en la interacción grupal sirve de impulso y además es un proceso agradable debido a la estructura del diálogo.

La comunicación que posibilita el aprendizaje no es un diálogo con sentido y estructura verticales. Es comunicación entre los iguales, es circulación bidireccional de retóricas que implican dar y recibir saberes en los que lo único cierto es la incertidumbre, pero también la necesidad de actuar para experimentar con la experiencia de los otros.

El flujo de las vivencias es un procedimiento del que se nutre el saber de los profesores. Establecer comunicación es una excelente oportunidad para ver nuevas cosas, para observar otras formas de asumir la realidad, de confrontarla, de expresarla. Los aprendizajes docentes son múltiples, se expresan en diferentes facetas, muchas veces se sienten en ámbitos de la vida, de la práctica y del pensamiento no planificados en los trayectos intencionales de aprendizaje, la actividad formativa incide en ámbitos no previstos, observemos:

En mi caso he aprendido muchas cosas de los compañeros. He aprendido incluso hasta la forma de comunicación. Los procesos de comunicación cambian en estas formas, a pesar de que son las cinco de la mañana uno aprende, porque en la escritura es uno muy ambiguo; entonces es una parte del aprendizaje que también se va dando, se aprende cómo darse a entender de manera escrita y siendo congruente con lo que uno piensa (E1 M6).

Este punto de vista pone en evidencia la fecundidad del proceso dialógico. Una conversación pone en común el punto de vista, los diversos puntos de vista. En este intersticio las miradas se fusionan, también se transforman junto con el pensamiento y las maneras de hacer las cosas.

Pero el proceso produce aprendizajes no pensados, genera enseñanzas que no estaban en el guion, se aprende acerca de los que se discute, también se ha aprendido acerca de las maneras de decir las cosas, en este ejemplo sobre de las formas de escribir. En el caso que se estudia una buena parte de la comunicación descansa en el lenguaje escrito, en la letra se comparten ideas y sin que esa sea la intención principal, se han socializado formas más comprensibles de expresión escrita.

Las enseñanzas en el espacio común son múltiples, intencionales a veces, impensadas en ocasiones, pero en ambos casos inciden en la reconstrucción de los maestros, por eso ellos encuentran en la interlocución con sus colegas elementos que sienten útiles, relevantes para su desempeño en la medida en que

amplían sus perspectivas, ven en lo que otros hacen, factores importantes para su desarrollo, debido a ello intentan apropiarse de otras vivencias:

Trabajamos independientes, pero en lo que cada uno sube hay cosas que son muy relevantes: yo tengo por ahí anotadas algunas ideas de lo que han dicho compañeros, porque es su forma de pensar, y yo le doy más valor a la experiencia de lo que están viviendo ellos a lo que estén ahorita escribiendo de los autores. Para mí creo que se podría obtener más aprendizajes de las experiencias propias de cómo se están enfrentando y como las reflexionan, cómo las analizan, cómo las trabajan, porque los autores no dan para los problemas específicos, hacen una visión general de su experiencia propia, pero ya cuando uno busca las soluciones, creo que no hay ninguno que nos dé la receta correcta (E1 M6).

La comunicación entre los maestros contiene muchos componentes, pone en escena ideas las ideas de los propios docentes, también comparte constructos que circulan en el mundo académico, saber pedagógico legitimado. Dos tipos de saber son puestos en la balanza en el comentario del maestro y no se deja espacio a la duda: el profesor pone al descubierto que la experiencia viva contiene las mejores soluciones para sus problemas.

Hacerse maestro es ampliar horizontes a la mirada, es ascender para eludir los obstáculos que estorban a la vista. El maestro que se construye se eleva, crece en el proceso de descubrimiento de lo que mejor contribuye a la solución de sus problemas, muchas de esas cosas las encuentra en lo que comunican sus compañeros cuando hacen referencia a su experiencia cotidiana. La presencia del otro es un sostén en el ascenso intelectual de los docentes.

El profesor dice que cuando se convierte la experiencia en relato, está presente un componente reflexivo, da por hecho que cuando los profesores hablan de su práctica cotidiana han puesto en acción procesos de análisis, han pensado su actividad y eso es lo que comunican. Ponen a circular ideas que han tenido contacto con la práctica, de ella provienen, múltiples experiencias conducen a diversidad de sentidos.

La conversación pone en contacto a los maestros con multiplicidad de senderos por los que se puede transitar para sortear problemas prácticos, experimentarlos abre rutas para aprender, esos andares transforman porque propician en los maestros la inquietud de nuevas búsquedas, como las que se anuncian en el comentario siguiente:

[...] no son maestros de mi misma edad, ni de mis mismos años de servicio, ni estamos trabajando en el mismo nivel, ni el mismo contexto de estudiantes. Ha sido una transformación de diferentes experiencias de ellos que me permiten aprender como persona, ponerme en el lugar de ellos y decir: “a lo mejor él está planteando esta situación, pero yo ¿qué haría? a lo mejor poder adelantar mi pensamiento” (E1M1).

El campo de trabajo es un contexto pluriproblemático. El ejercicio docente está muy lejos de la uniformidad, por más obsesiones que ésta provoque. Se puede ser maestro bajo condiciones específicas, las formas de comportamiento varían de acuerdo con los contextos y en consonancia con las formas en que el trabajo se ha entendido y puede realizarse.

Cuando múltiples formas de operar con la realidad entran en contacto provocan inquietudes que obligan a formular interrogantes. Intercambiando experiencias los maestros se imaginan jugando a ponerse en el lugar del otro, así introyectan nuevos procedimientos, al mismo tiempo aprenden a ver a sus colegas como sujetos de saber, como entes pensantes de los que abreviar es posible.

La interacción entre maestros los modifica en conjunto. Genera movilidad de los imaginarios, induce a idear posibilidades para ver la práctica, para entenderla y enfrentarla. El diálogo que pone a los profesores en el lugar de los demás, los obliga a reflexionar y a cambiar su pensamiento, el cambio mental es también transformación de los hábitos de trabajo.

El pensamiento ajeno es como una caja de sorpresas para los profesores. Encuentran en él cosas dignas de tomarse en cuenta, descubren conocimientos, se hallan ante nuevas preguntas. La inteligencia del otro pone a pensar y esa reflexión catapultas los aprendizajes, el proceso intersubjetivo alimenta el intelecto

de los profesores, es fundamento para la estructuración de saberes imprescindibles en el trabajo docente, observemos:

He aprendido mucho del maestro de Loreto y digo: ¿Cómo es que él tiene un visión o sea mucho muy amplia? Y a veces veo comentarios que hace y digo: ¿ El profe de dónde saca tanto? O sea tiene así como muchos conocimientos. Y cuando veo el trabajo de Lorena digo: es que ella tiene... no se justifica uno, ¿Verdad? pero le digo a Benja: es que ella tiene mucho tiempo. Ella tiene algo (M12N1).

Los profesores se van dando cuenta de que muchos de lo que se necesita para sobrevivir en el oficio está en la mente de sus compañeros. En la interlocución con ellos, conocen nuevos conceptos, encuentran claridad en los que ya poseen, se ponen en contacto con nuevas maneras de entender lo educativo; eso propicia que encuentren sentido a su propia práctica, que vayan fortaleciendo su identidad y que tengan más seguridad y orgullo por lo que hacen y por lo que son.

Relacionarse con los otros es una forma de aprender, de establecer contacto con saberes que han demostrado su relevancia y su utilidad en los procesos prácticos, ese reconocimiento de los saberes que se poseen, así como de la utilidad de los mismos abre lugar a retóricas como esta:

Maestra Alejandra: ¿Es que usted es una enciclopedia andando? Muy acertadas sus definiciones sobre la gestión, me aproximan o me exigen, mejor dicho, a decidirme por cuál me voy en mi lugar de trabajo. Me gustan sus conceptos sobre cómo es visto el preescolar, supongo que poco a poco vamos rompiendo con esos mitos de que no sirve más que para bendita la cosa. Tengo la dicha de saber que los niños con los que he compartido lo que sé se llevan cosas invaluable para seguir su camino educativo, la importancia que se le puede dar, dejémosela al tiempo, muchas gracias por su aportación maestra, ¡Como siempre, de gran ayuda! (M8FV 16-06-2014).

Hay maestros que desean ser mejores. La expectativa de transformarse para cambiar el desempeño en las aulas se refuerza en el diálogo colectivo, les

gusta a los profesores intervenir en ese diálogo, les agrada que sus decires sean tomados en cuenta, ven bien que sus escritos sean revisados, les complace que sus ideas sean motivo de discusión y crítica.

Por ello en el colectivo de aprendizaje se ponen en común lo que se piensa y lo que se hace, la inclusión de nuevas miradas no deja las cosas igual, el trabajo se hace distinto cuando se modifica el pensamiento, se hace mejor si pasa por el tamiz de las múltiples miradas; sus resultados son más eficaces, cuando lo pensado y lo hecho por los maestros se socializa impacta de mejor manera en el aprendizaje de sus alumnos, así lo reconoce este profesor:

Gracias por echarle un lente a mi trabajo. Crees bien amigo Rafa, todas las aportaciones que vengan ayudarán a que mi artesanía resulte bien hecha, y sobre todo, que funcione. Ese es el objetivo de compartirlo, ahora a hacer más reflexión para darle mayor coherencia, y posteriormente profundizar más.

p. d. Si les vienen más ideas respecto a este plan, por favor no duden en exponerlas, serán bien recibidas (M11FV14-05-2014).

Este maestro asume su trabajo como un arte. Su experiencia artística se enriquece al contacto externo, los aportes de otros se reflejan en las formas de acción, vencen la esclerosis y la rutina en la misma medida que caminan, su objetivo al ponerlo en común es hacerlo evolucionar y hacerlo que funcione.

Esta funcionalidad se hace más evidente desde el espacio de la relación, es ella la que impulsa a pensar, desde las otras opiniones van dibujándose nuevas posibilidades, se descubren nuevos trayectos para la experiencia, ver a los demás permite descubrirse nuevo, conversar con los otros es también darse la oportunidad de descubrir lo nuevo.

Viendo lo que hacen los demás, escuchando lo que dicen, leyendo lo que escriben, los profesores aprenden. Asimilan conocimientos, se enseñan a respetar puntos de vista divergentes y ponderan la diferencia al entender que cada uno tiene una mirada específica del mundo y que esa mirada es digna de atención y respeto, observemos el siguiente relato:

Ya pusiste el dedo en la llaga; y pues...después de ver tu video, lo primero que me llamó la atención es que le das nombre: situación didáctica. Y aunque aún no tengo el dominio total de esta estrategia, mis pocos conocimientos me dicen que sí hay errores. Pero lo mejor de todo es que tú los estás observando y supongo que ya estás llenando la lista de correcciones que harás en tu próxima clase. Te felicito por esa oportunidad que nos das a todos de conocer las intimidades de tu aula, ésta es una buena ocasión para aprender y ser mejores (M6FV 27-03-2014).

El maestro ha aprendido a sentirse falible, limitado aunque poseedor de saberes y experiencias. Es consciente de sus límites, desde ellos juzga lo que otros saben hacer, los somete a crítica y sostiene una opinión, la cual emite con mesura, con prudencia induce a la reflexión, sugiere que las cosas se repiensen reconociendo en su colega la posesión de capacidades, nunca las pone en duda, por el contrario, pondera las virtudes e aquél con quien dialoga, reconoce su capacidad para pensar y hacer, las posibilidades para reformular la experiencia.

En lo compartido por el otro el profesor detecta una intensa actividad práctica e intelectual, un arrojo por explicar su trabajo, un esfuerzo de sentido que tiene derivaciones cognitivas, prácticas y retóricas. Para el maestro el acceso a ese conocimiento producto de la actividad de su colega tiene un profundo valor, aprende de las intimidades del aula, porque se le permite acceder a ellas a través de una videograbación, son para él una oportunidad de mejorar aprendiendo.

Los profesores al observar otras prácticas o interactuar con otras narrativas tienen nuevos puntos de comparación y referencia. Ahí descubren errores o aciertos, identifican los propios, los piensan, los analizan, evalúan las situaciones y las modifican.

La práctica educativa se enriquece del intercambio, socializar la experiencia modifica la forma, cambia lo que se piensa permite readaptar la acción, de ahí que resulte común encontrar en los diálogos de los profesores expresiones como la siguiente:

Respecto a confrontar y compartir experiencias con otros colegas es para mí una buena forma de autoevaluarme y de enriquecer mi práctica, esto me lleva a mejorar, a modificar mi forma de impartir clase y por consiguiente los resultados. Agradezco sus comentarios y sus sugerencias, algunas de las actividades que comparte compañero ya están en marcha, otras apuntadas para aplicar en clase y dar seguimiento en las planeaciones (M10FV 22-02-2014).

Encontrar a los otros, descubrirlos como interlocutores es como ponerse frente a un espejo en el que se atisban defectos y virtudes. Rasgos, marcas, cicatrices y manchas saltan a la vista.

Hacerse maestro en el territorio de la alteridad permite re-conocerse haciendo aportes en la producción de los otros. Convertir la docencia en espacio común es convertirla también en espacio comunicable, en campo de ayuda mutua, sitio para hacer y crecer juntos.

Reconocer al otro semejante es aportar en su crecimiento, es incorporar a él retazos de nuestro sentido del mundo sin imponerle rumbos, más bien como intercambio de experiencias, esos ejercicios se traducen en la afirmación y construcción del Yo. Nuevas subjetividades se van configurando, son identidades compartidas que abren la ruta para explicarnos más allá de condicionantes individuales, sino para entendernos como “nosotros los maestros”.

Entonces tendremos la posibilidad de corregir, de detallar, ocultar o si lo preferimos, presumir lo que somos y lo que tenemos, cosas que difícilmente podemos apreciar en el aislamiento.

Es una fortuna que los otros existan. Si somos capaces de permitirselos, ellos nos ayudarán a corregir nuestros errores o, por lo menos, a guardar la apariencia cuando esa es lo que nos preocupa y si nuestras inquietudes van más allá comprenderemos lo escrito por Bauman, quien en una de sus advertencias finales dejó escrito:

Debemos prepararnos para un largo período que estará marcado por más preguntas que respuestas, y por más problemas que soluciones [...] Nos

encontramos (más que nunca antes en la historia) en una situación de verdadera disyuntiva: o unimos nuestras manos o nos unimos a la comitiva fúnebre de nuestro propio entierro en una misma y colosal fosa común (Pita, 2017).

El diálogo educativo es más que nunca necesario, imprescindible para no participar del entierro de la pedagogía y los educadores.

CONCLUSIONES

La educación como campo de actividad es motivo de muchos y amplios debates. Siendo los profesores protagonistas estelares en la escena educativa tienen el privilegio de ocupar la atención de críticos expertos, opinan de ellos los aficionados y no pocos ignorantes. Se discute lo que el profesor es, lo que se supone que debe ser y lo que debe exigírsele que haga.

Es controvertido todo lo que rodea a los maestros. Sus atributos, sus funciones, su condición laboral, su formatividad, su formación, circulan diversos relatos y argumentos que intentan establecer prototipos deseables para el ejercicio de quienes trabajan en las escuelas, no faltan quienes dicen haber atrapado las cualidades del buen maestro.

Aparejadas con la imagen del maestro anhelado irrumpen variadas interrogantes para las que no disponemos de respuestas concluyentes. No conocemos con claridad formas de hacer maestros, está en duda el papel que desempeñan los influjos externos y las disposiciones interiores en la configuración de un docente, silabeamos acerca de los acontecimientos mayormente significativos en el aprendizaje sobre la tarea de enseñar. La formación, la formatividad y la actividad formativa son un litigio.

En este trabajo nos hemos adscrito a la idea de que la formación de maestros es desenvolvimiento de la totalidad de sus facultades, una cuestión en la que se conjugan los impulsos interiores y los procesos de mediación, de facilitación, promoción y ayuda.

Se ha argumentado que en la construcción del profesor entendida como *autopoiesis*, como trabajo del sujeto sobre sí mismo la reflexión juega un papel de primer orden. Esta postura a la que también se designa formación reflexiva, ha sido ampliamente proclamada, incluso en algunos períodos y sistemas educativos se ha intentado instalar como decreto, el maestro reflexiona por obligación, por encargo.

Sin embargo, el maestro capaz de razonar sigue siendo motivo de búsqueda, en la pesquisa han aparecido modestos hallazgos e infinidad de extravíos, esto prueba que no existen instructivos para pensar las actividades complejas de los humanos, Cortázar⁴³ jugaba bromas y utilizaba su genial ironía cuando inventó manuales como el del llanto perfecto.

Un constructo que se refleja reiterativamente en este trabajo es la experiencia, entendida como aquello que nos pasa, como acontecimiento que sentimos, que pensamos, que ponemos a distancia y que reconstruimos. A la luz de la propia experiencia aventuramos un trayecto para la formación reflexiva de un grupo de maestros que no se circunscribe con fidelidad a modelo, enfoque, racionalidad o tendencia alguno de los que circulan en el debate académico mexicano.

El proceso formativo implementado en el caso de estudio recupera, reformula y sintetiza ideas y prácticas experimentadas por cuenta propia junto a vivencias de otros grupos o individuos que se esfuerzan para contribuir a que los profesores accedan a la posibilidad de formarse bajo mecanismos que les animen a pensar por sí mismos, en sí mismos y desde su propio mundo de trabajo.

La anterior postura no obedece a un ingenuo eclecticismo, no es indiferencia evasiva, tampoco el “todo vale”. La interlocución con profesores en formación bajo circunstancias y condiciones diversas nos ha enseñado que hay elementos más determinantes que los modelos en la práctica de la formación reflexiva: las condiciones, necesidades y posibilidades de los sujetos a quienes se pretende ayudar a formarse.

Es así que se concibe y se lleva a la práctica un procedimiento flexible, adaptable a las características de los formandos en términos de su bagaje cultural, de sus aspiraciones, deseos, problemas y alcances. Se trabaja con un dispositivo profano que se piensa al servicio de los individuos y no a la inversa, bajo la premisa de que los hombres tienen que sujetarse a las exigencias de lo

⁴³Cfr. *Historias de Cronopios y de Famas*. En “Instructivo para llorar” el escritor argentino hace un genial sarcasmo de los procedimientos inamovibles. Los senderos seguros en las actividades humanas pueden servir para hacer bromas, pero el trabajo vivo obliga a “hacer camino al andar”, a desandar y a buscar rumbos y maneras para el tránsito.

programático, para atender esto el trabajo en la Maestría en Educación Básica introduce operaciones y movimientos sacrílegos, profanos.

Lo anterior no significa que imaginemos y practiquemos la formación reflexiva desde el espontaneísmo o la improvisación, en la perspectiva de “ a ver qué resulta”, eso no es lo que reivindicamos. El abanico de posibilidades tienen puntos de convergencia que creemos, son elementos imprescindibles en la constitución de ambientes reflexivos para la formación de profesores: el proceso de trabajo es la fuente de las preguntas y foco del pensamiento. Las trayectorias de búsqueda y aprendizaje no son un proceso individual, sino comunitario.

Es así que imaginamos la formación reflexiva pero queda la interrogante acerca de la concreción de expectativas, ¿Cómo dilucidarla?

La convicción sobre la valía social, económica, ética, moral, gnoseológica y humana del proceso de trabajo impregna este escrito de principio a fin con insistencia tal que no dejará de ser motivo de discrepancias, críticas y controversias.

A pesar de eso o por eso mismo, formulamos como conclusión de primer orden que en el conocimiento de lo que atañe a lo educativo lo que dicen, piensan y hacen aquellos que viven el proceso de trabajo aporta elementos extraordinariamente valiosos para su entendimiento. Igualmente legítimo y fecundo resulta su relato acerca de su propio proceso de construcción como practicantes del oficio.

Por eso para hablar de la formación reflexiva lo hacemos recuperando lo dicho por los que sufrieron, gozaron, padecieron o aprovecharon el proceso formativo que se estudia. Las expresiones y movimientos de los integrantes del grupo participante en la práctica formativa nos resultan de gran valor porque a través de ellos creemos asequible dar cuenta de sus procesos reflexivos sobre el trabajo.

La formación reflexiva es poco entendible como concepto abstracto, en la elucubración todo y nada puede serlo. Pero las prácticas formativas son tangibles, de ahí nuestro intento de comprenderlas participando de ellas para mirarlas con atención e intentar poner nombre a lo que sucede al intentar realizarlas.

Las otras conclusiones que a continuación se presentan han emergido de la revisión de la experiencia, son producto de la síntesis de una vivencia colectiva. El relato de los maestros posee indicios sobre su formación, da cuenta de las valoraciones de ellos en torno a la importancia de activar sus capacidades intelectuales para atender su necesidad de ser mejores maestros, de construirse, eso se relaciona con la pregunta central de la investigación que es indagación de sentidos, de los de ellos.

¿Un modo raro de proceder? Quizá. Pero otras maneras de tratar el asunto ya están hechas incluso en abundancia. Existen entre otras cosas evaluaciones, mediciones y certificaciones de programas en los que el punto de vista de los que viven en el campo de actividad está en segundo término, eso cuando toca en suerte de que esté, quisimos seguir otro camino, el que marcan las huellas de los que viven en las escuelas y que se han involucrado dentro del proceso formativo.

Don Miguel León Portilla produjo una obra indispensable para todos los mexicanos a partir de la imagen y la perspectiva de los indígenas que presenciaron la invasión castellana, así dejó para la posteridad su “Visión de los vencidos”. “La noche de Tlatelolco” de Elena Poniatowska es también un excelente ejemplo de comprensión de hechos poniendo en escena los sentidos de sus protagonistas.

Ellos y otros nos han inspirado, pero es inocultable que un trabajo así también es motivado desde la raigambre de una fuerte identidad de maestro, de un profundo orgullo por ese oficio, por los afectos y lazos de unión con todos aquellos, contemporáneos y predecesores que consumen y han consumido sus vidas haciendo educación con su intelecto y su energía física. Porque como preguntara Bertold Brecht, ¿Quién construyó Tebas la de las siete puertas?

Aunque los libros mencionen a los reyes ninguno que se sepa cargó las piedras con el sudor de su frente, la historia tiene pendiente la asignatura de dar crédito a los que con sus manos la hicieron y para no contraer otra deuda histórica aquí se habla de la formación reflexiva desde la perspectiva de un grupo de profesores que la hacen con su esfuerzo cotidiano.

Se realizó una análisis de lo que la moviliza o impide. Se revisa la reconfiguración del arte de los maestros, de los saberes, conocimientos y actitudes que ellos creen que abonan a su construcción autopoiética y sus identidades. Se sacan a la luz los elementos que asocian a su formación, los procesos reflexivos, los temas que suelen reflexionar, todo se sustrae del espacio confuso desde un intento comprensivo, los saldos y pendientes se enumeran a continuación:

1. La práctica reflexiva es una opción legítima para pensarse como mecanismo para la formación de los profesores a condición de que no se imponga como una más de las obligaciones que por norma se imponen una vez que se conciben desde fuera del proceso de trabajo. La formación reflexiva tiene sentido si se asocia procedimientos que animen a los maestros a asumirse como sujetos poseedores de saberes que tienen que reconfigurar porque su actividad se los exige.
2. La formación reflexiva se asienta en el campo de actividad, nada tiene de común con la meditación en abstracto, tampoco es el ciego seguimiento de los grandes conceptos o debates sesudos sobre la cultura pedagógica. Su punto de partida es una implicación de los maestros en lo que les acontece en su proceso de trabajo.
3. Para pensar reflexivamente el maestro se sitúa dentro de su campo de actividad, reflexiona sobre su contexto, asumiéndolo como totalidad compleja. Eso le permite problematizar su práctica dentro de la docencia, así mira atentamente lo que le acontece desde la relación con los alumnos, los padres de familia, los colegas, las comunidades. El curriculum, las regulaciones jurídicas, las condiciones laborales, las decisiones de los administradores, todo lo se vincula a la tarea de educar puede ser objeto del intelecto docente y pretexto para formarse pensando.
4. Piensa los dilemas del proceso de trabajo aquel que experimenta un estado de perplejidad, razona el que duda, quien vacila, el que sabe que no sabe. Las

miradas narcisistas del desempeño en el oficio obstaculizan el buen pensar e impiden el desarrollo porque quien se adula a sí mismo está conforme con que las cosas se mantengan igual.

La formación reflexiva se va concretando cuando los profesores no están satisfechos con lo que saben, cuando descubren los límites de sus prácticas. Se forma reflexivamente el profesor que en su campo de actividad descubre que las cosas no discurren dentro de un cauce de mansas aguas, el proceso de trabajo es conflictivo y quienes vuelven la mirada hacia él abandonan el ensueño del trabajo armonioso, ahí sienten la necesidad del cambio.

5. Aprende reflexivamente quien no rehúye de los dilemas de la práctica, quien se aventura a conjeturar y experimentar con sus propias acciones. El aprendizaje reflexivo se vincula con actitudes positivas frente a la posibilidad del fracaso, el proceso de formación de los maestros está conectado con la realización de experimentos en su campo de trabajo, ahí arriesgan, fracasan y tienen éxitos, de todo ello aprenden, así modifican su forma.

Un proceso de formación reflexiva es intencional. El pensamiento consciente es un reposicionamiento de la mirada en torno a propósitos explícitos, por eso está asociado a la construcción de actitudes como el espíritu de búsqueda, la curiosidad y la preocupación por los dilemas propios del campo de actividad.

6. Los profesores que participan de un proceso formativo poseen un sistema de creencias desde el que dan sentido a su trabajo, éste es producto de su historia personal en la que convergen influencias múltiples. Todos los maestros saben algo acerca de su trabajo y su saber es el basamento de la formación, de la que forman parte el desarrollo del pensamiento y el cambio en las acciones de los maestros.

Los profesores que se forman reflexionando su proceso de trabajo integran los recursos con los que cuentan para resolver problemáticas de su campo de actividad. La modificación de los actos es cambio del pensamiento, desarrollo de las identidades, es aprendizaje y adaptación inteligente frente a

las dificultades cotidianas para transformarlas y transformarse intencionalmente.

7. Una nueva forma de ser se va dibujando paulatinamente a partir del establecimiento de un rumbo, no de un punto de llegada. El maestro que piensa en los problemas de su campo de actividad quiere ser distinto siendo él mismo, busca cambiar su forma.

La construcción de sí cabalga en ancas de una meta en torno a la que se trabaja, ahí se propician modificaciones sucesivas en las actitudes, en la sensibilidad, en las formas de conocer, de razonar y actuar. La adquisición de la forma implica la totalidad del sujeto, los cambios sentidos por los maestros contemplan su vida interior, sus interacciones con el ambiente circundante, su condición somática, el espacio psíquico de la existencia, la acción, la relación con sus semejantes.

8. El conocimiento docente no se integra por máximas sacras. Siendo el oficio de maestro una práctica social viviente que se recrea, innova, modifica y corrige, los saberes que lo acompañan son terrenales, falibles y reconfigurables. En esta perspectiva resulta poco útil establecer distingos entre malos y buenos maestros, la distinción más importante se establece entre aquellos que quieren permanecer siempre igual y los que desean modificarse para hacer distinto su trabajo, quienes se preocupan para influir de mejores formas en los aprendizajes de sus estudiantes y los que se instalan en la conformidad o la indiferencia.

9. La configuración de lo humano es encuentro de subjetividades, los maestros se hacen a través de interacciones de distinta índole. La relación con el *Otro* es un elemento fundante de la formación, el maestro no se forma en soledad, su desarrollo es relación con los demás, vínculos de igualdad preferentemente con los iguales.

Los intercambios intensos y a través de dispositivos diversos son la posibilidad de circulación de la cultura en que vive el maestro. Involucrar a los docentes en procesos comunicativos es un andamiaje útil para favorecer su desarrollo.

Compartir problemáticas, socializar prácticas, dialogar sobre acontecimientos del trabajo, explicitar miedos, narrar la utopías, reconocer públicamente los errores es aprender del viaje de ida y vuelta de las palabras.

Así, los maestros resignifican los saberes originados en las experiencias personales se enriquecen, incrementan su valor práctico porque su origen y destino es el rudo contacto con los problemas de la vida, con el caos que origina el proceso educativo, con los ámbitos problemáticos del mundo escolar.

10. Los procesos reflexivos de los maestros requieren aliento. El profesor mexicano pasa por un largo proceso de socialización dentro de un sistema escolar que no se caracteriza por fomentar el desarrollo del pensamiento, lo impiden sus bases memorísticas y transmisivas.

Las invitaciones a la reflexión se miran como provenientes de “un mundo raro”, los maestros están más habituados a consumir lo que ha sido dicho por otros, buscan estrategias, técnicas, teorías para aplicarlas, la mayoría de las veces no imaginan ni la posibilidad de explorar rutas propias para la práctica.

Son importantes por lo anterior las políticas de apoyo, éstas requieren pensarse, la tarea es amplia para los tomadores de decisiones, los grupos académicos, organizaciones civiles y para los propios educadores. Para quienes coincidimos en esta línea de pensamiento es ineludible poner en escena dispositivos de intervención que permiten la problematización de la experiencia, espacios en los que se mire al trabajo como lugar del que se aprende, como sitio en el que habita saber.

11. Al cierre del trabajo no sabemos mucho de la formación reflexiva, las dudas siguen siendo amplias, casi tan vastas que cuando la indagación dio inicio. No está agotada la pregunta y de sus entrañas surgen más interrogantes en torno a las que habrá que continuar pensando y haciendo.

Está por verse, vivirse y contarse con mayor conocimiento la huella que los procesos de formación dejan en los profesores en períodos más prolongados. Queda pendiente estudiar si las convicciones reflexivas se

sostienen en sus relatos, en su pensamiento y sobre todo en la práctica de su oficio. Indagar esa línea brindará la posibilidad de continuar encontrando sentidos a las prácticas formativas y resquicios para aprovechar la formatividad.

Para hacer lo anterior nunca estará de más ver lo que hacen los profesores en su mundo de trabajo. Porque las virtudes atrapadas en los decálogos de la academia y la gestión no designan, porque no lo conocen, todo lo que un maestro tiene que realizar cuando educa. Para enseñar los profesores hacen movimientos, inventan artilugios, hacen guiños, crean artefactos, establecen relaciones, construyen espacios; sus mentes, sus cuerpos, su sensibilidad se funden para idear procedimientos que les resultan eficaces, muchos de ellos se van con ellos a la tumba ¿No será útil rescatarlos para la memoria colectiva?

Los que educan aman, temen, odian, desean y piensan. Imaginan el mundo distinto para ellos y también para quienes los rodean. Hay que mirar lo que hacen para reconstruir nuestras ideas sobre la formación y reconstruirnos, ¿O acaso la responsabilidad de sí es una cuestión que atañe únicamente a los maestros?

Nuestra última conclusión no es clausura de la reflexión sobre el campo, es apertura de nuevas tareas. Una de ellas tiene que ver con la formación de los que forman, ahí está una gran veta para comprender todo lo que concierne a los maestros y su campo de actividad.

REFERENCIAS

- Abagnano, N. (1986). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), pp. 249-264. Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- Aguilar, E. (2007) *La formación de docentes en colectivo: Una experiencia de reflexión, acción y transformación de profesores de educación primaria desde el colectivo MITEB en Zacatecas*. (Tesis de Maestría), UPN, Zacatecas, México.
- Alaniz, C. (2013). Modalidades de participación social en educación básica. *Argumentos*, 26 (72), 167-189. Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/pdf/argu/v26n72/v26n72a9.pdf>
- Alliaud, (2013). *Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar en: Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Amengual, G. (1998). *Modernidad y crisis del sujeto*. Madrid: Caparrós.
- American Psychological Association.(2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: El Manual Moderno.
- Argirys, Ch. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arias, M. y Flores, A. (2000). ¿Cuál es la propuesta del Programa TEBES? En *Los profesores nos decidimos por el cambio*. México: UPN.
- Arredondo, G. Pérez, R. y Martiniano, P. (2006). Políticas de Posgrado en México. *Reencuentro*, 21 (4), 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Levinas. *Teología y cultura*, 4 (7), 71-81. Recuperado de: http://teologiaycultura.com.ar/arch_rev/vol_7/aljioscha_begrich_levinas.pdf
- Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bransford, J. et al. (1999). *How people learn. Bridging, research and practice*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Brockbank, A. y Mc Hill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubaucher, J., Case, Ch., y Reagan, T. (2008). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Calderón, J. y Villarreal, J. (2007). *Los posgrados en Zacatecas. Masificación y anarquía*. Ponencia presentada en el 9º. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at02/PRE1178049848.pdf>
- Camacho, M. (2007). *Bajo los murmullos: tributo a Juan Rulfo*. Dikaiosyne no. 19. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19129/2/articulo10.pdf>
- Cámara, G., et al. (2005). *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI.
- Carr, W. (1989). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carroll, L. (2012). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Brontes.
- Cerecero, I. (2016) Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas (Tesis Doctoral) UAEM. México.
- Cole, M. y Scribner, S. (1978). Prólogo. En L. S. Vigotski: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (pp. 11-13). Barcelona: Crítica.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 61-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>
- Contreras, J. (2011). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/274/27430309008/>

- Contreras, y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- Cordero, G. (2000). Balance y perspectiva del programa TEBES. México: Documento Interno.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre los profesores. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32 (1), 343-373.
- Cortázar, J. (1970). *Historias de cronopios y de famas*. Barcelona: Edhasa.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlier, E. (2010). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada a la práctica. En Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: FCE.
- Chevallard, Y. (2013). *La enseñanza de la Matemática en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba, Arg. En el marco de su distinción como Doctor Honoris Causa. 23 de nov. 2013.
- Darwin, C. (1999). *El origen de las especies por medio de la selección natural*. Alicante: Madrid: Alianza.
- Day, C. (2000). Introducción. En: Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- De Moraes, D. (2007). Hegemonía cultural y comunicación en el imaginario social contemporáneo. *Espéculo*, 35, 1-8.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?*, en varios Autores, Michael Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2010). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. y Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. España: Trotta.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. Saarbrücken, Alemania: Publika.
- Domínguez, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de*

la Información, 8 (1), 42-63. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017309004>

- Ducoing, P. (2000). En torno a las nociones de formación. En Ducoing (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, (2), 1992-2002. México, COMIE-ANUIES.
- Dussel, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente. En: Tenti E. (Ed.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: S. XXI (143-174).
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2010). El estudio de la enseñanza y el aprendizaje: una forma globalizada de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 223-242. Recuperado de:
http://www.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279268560.pdf
- Engels, F. (2006). *Dialéctica de la naturaleza*. Madrid: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels.
- Engeström, Y. (1996). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En: Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (21), 1-22.
- Fernández, M. (2013). El profesorado en tiempos de cambio. En *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y porqué*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, V. (2007) *El Programa TEBES: Una propuesta de formación permanente para maestros de educación básica en servicio. El caso de Jalpa, Zac., durante el ciclo escolar 2005-2006*. (Tesis de Maestría): UPN. Zacatecas, México.
- Feyerabend, P. (1994). *Contra el método*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2005) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2012) *Qué es la ilustración*. Madrid: La Piqueta.

- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- Fuhrer, U. (1996). Análisis del aprendizaje situado según el ambiente de comportamiento: el caso de los novatos. En S. Chaiklin y J. Leave (comps). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Madrid: Morata.
- Gadamer H. G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- García, C. (2006). Configuraciones formativas: asedio a un campo. En *Configuraciones formativas I. El estallido del concepto formación*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- García, E. (2005). *Vigotsky. La constitución histórica de la psique*. México: Trillas.
- García, R. (2004). *Carrera magisterial: entre el pago por el desempeño y los puntos por el pago*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Zacatecas, México.
- Gibbs, G. (2013) *Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. U.K.: Oxford University.
- Jimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Glazman, R. (1986). *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*. México: SEP- El Caballito.
- Gómez, A. (2010). *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México*. México: Plaza y Valdés.
- Macías, G. (2012). Equilibrio de género docente en preescolar, contexto escolar y sus implicaciones en el desarrollo de competencias en el alumnado. *Educarnos* 2(6). Recuperado de: <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/equilibrio>
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos desde la cárcel*. México: Era- BUAP.
- Guerra, P. (2009) Revisión de experiencias de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 243-260.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hegel, F. (1970). *La fenomenología del espíritu*. México: Grijalbo.
- Heller Á. (1986). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.
- Heller, Á. (1987). *La sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

- Heritage, J. (1995). *Etnometodología*. En: Giddens, A. y Turner, J. La teoría social hoy. Madrid: Alianza.
- Hernández, J. (2009). *Martín Fierro*. Buenos Aires: Gador.
- Hernández, L. (9 de agosto, 2016) *El largo camino hacia una educación alternativa*. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/09/opinion/020a2pol>
- Hernández, M. (2013). *En tiempos de la reforma: Políticas y configuración de las reformas educativas en la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas 1926-1984*. (Tesis doctoral) UAZ. Zacatecas, México.
- Hernández, I. (2011). *El Movimiento Pedagógico Nacional Popular. Una práctica crítica desarrollada por el Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE hacia la reconstrucción de la identidad popular del magisterio de educación básica*. *El cotidiano* 26(168). <https://search.proquest.com/openview/02ffd4f47f2294740c8aaf42b896f3c7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=15548>
- Homero (1999). *La Ilíada*. Buenos Aires: Losada.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Horlacher, R. (2014) ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educativa Latinoamericana*, 5 (7), 35-45. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/617/1257>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Jiménez, M. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. Barcelona: Pomares.
- Kafka, F. (2004). *La muralla china y otros relatos*. Madrid: Alianza.
- Keller y Keller, N. (1996). Pensar y actuar con hierro. En S. Chaiklin y J. Leave (comps). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Kepler, Z. (1999). Investigación en la enseñanza: Implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 339-363). Madrid: Akal.

- Korthagen, A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 83-102. Recuperado de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf
- Labaree, D. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza. Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid: Morata.
- Atapé, P. (2003) *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuadernos de discusión (6). México: SEP.
- Lave (2001) *La práctica del aprendizaje*. En Lave, J. y Chiflín, S. (Compas.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales*, (40), 12-22.
- Leontiev, A. (1984) *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lira, L., Fernández, E., Martínez, M., Arias, H. y González, L. (2009). *Los saberes de los profesores. Un estudio de egresados de maestría con orientación profesional*. Guadalajara: ISDM.
- Lozano, A. y Burgos, J. (2010). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México: Limusa.
- Loyo, A. (1981). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México: Era.
- Machado, A. (1981). *Nuevas canciones. Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Martín del Campo, J. (31 de julio de 2013). La CNTE y la larga lucha por la educación alternativa. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/31/opinion/023a2pol>
- Marx, C. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos-Grijalbo.
- Maturana, H. (2009). *La realidad: ¿Objetiva o construida?* T I. México: Anthropos.
- Merieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mélich, J. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

- Moliner, M. (1990). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Moro, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (6), 29-46. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/933/854>
- Orellana, D. y Sánchez, M. (2007). Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 8 (1), 6-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017309002>
- Paquay, L., et al. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 37-60. Recuperado de: http://www.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez, G. (1993). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, S. (2008). *La conformación del sujeto pedagógico: el proceso de lucha de 28 años de existencia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación* (Tesis de Maestría) UPN, México.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Tecnología educativa*, 14 (3), 503-523. Recuperado de: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 103-122. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419198006.pdf>
- Pita, A. (17 de abril de 2017). La advertencia póstuma del pensador Zygmunt Bauman. *El País*. Recuperado de:

http://cultura.elpais.com/cultura/2017/04/17/actualidad/1492423945_605390.html

Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de alteridad en Lévinas. Propedéutica de una ética como filosofía primera. *Investigaciones fenomenológicas*, 3, 393-405. Recuperado de: http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M, 3.

Ramírez, B. (2000). *La formación: tiempo, espacio y creación*. México: UAM. Recuperado de: <http://www.azc.uam.mx/csh/administracion/pfp/documentos/ARTICULOS/2.FormacionTiempoEspacio.pdf>.

Ríos, C. (1999). Un acercamiento al concepto de formación. En Gadamer. *Educación y Cultura*, 7 (14-15), 13-35. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3181/1/RiosClara_1995_acercamientoconceptoformaciongadamer.pdf

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rogoff, B. (1990) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Rulfo, J. (2005). *Pedro Páramo*. México: FCE.

Saavedra, J. (2007). Las ideas del hombre en la Grecia antigua. *Facultad de Ciencias Económicas. Investigación y Reflexión*, 15 (2), 213-234. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/909/90915212.pdf>

Salinas, S. y Imaz, G. (1984). *Maestros y Estado: Estudio de las luchas magisteriales*. 5 (371). Recuperado de: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/maestros-estado-estudio-luchas-magisteriales-1979-1982/id/38909348.html

Santizo, C. (2006). *Evaluación Externa del programa de Educación Básica de la Fundación Ford en México*. México: Documento Interno.

Santizo, C. y Martín, C. (2009). School-based management and citizen participation: lessons for public education from local educational projects. *Journal of Education Policy*, 24(3), 317-333.

Sartre, J. (2005). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada

- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD: Francia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Serrano, J. (2013). Experiència, narrativitat i formació. *Quaderns d'Educació Continua*, (28), 5.21.
- Serrano, J. (2005). Tendencias en la formación de docentes. En: P. Ducoing (Eds.). *Sujetos, actores y procesos de formación, Colección Estados de Conocimiento. La investigación educativa en México 1992-2002 (171-270)*. México: COMIE.
- Serrano, J. (2007). *Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación*. México: Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE_1178859915.pdf
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Siklair, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Smyth, J. (1999). Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente. Un enfoque crítico basado en el concepto "trabajo de los docentes". En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, (pp. 52-75). Madrid: Akal.
- Souberman, E. y Steiner, G. (1998). Epílogo. En: S.L. Vigotsky: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 181-200). Barcelona: Grijalbo.
- Stake R. S. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Street, S. (2000). *Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas*. En: Gentili, P. (Ed.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, (pp. 177-205). Buenos Aires: CLACSO.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tello, M. (2017). *Primavera magisterial 1989*, México: Altépetl.
- Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, R. M. (1999). *Aprender para el futuro: nuevo marco para la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Unda, P. (2005) La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. *Encuentros y Seminarios. Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio. Coordinación Nacional de la Expedición Pedagógica*. 32(3), 128-154. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/undas.pdf
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. *Documento de trabajo* (31). Chile: PREAL.
- Valls, R. (11 de marzo de 2014). Mejores profesores: la asignatura pendiente en América Latina. *El País*. Recuperado de: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/03/11/actualidad/1394551740_012432.html
- Van Manen, M. (2003). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, X. (2012). Formación y maduración del Käjp jääy`äjtën (ser “humano pueblo”) desde el punto de vista del Wejën Kajën, filosofía del pueblo Ayuujk. *Alteridad. Entre creación y formación*, 12(58), 77-89. México: UNAM.
- Vázquez, J. (15 de febrero de 2014). Intelectuales dejaron solo al futbol: Valdano. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/15/deportes/a36n1dep>
- Vilanou, C. (2001). De la paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista portuguesa de educación*, 14(2), 227-252. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414210.pdf>
- Vigotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, T. (1999). *Formación, horizonte del quehacer académico*. México: UPN.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 123-150.
- Zeichner, K., y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 52-75). Madrid: Akal.

Documentos consultados

- CNTE. (2013). *Hacia la educación que necesitamos los mexicanos*: Recuperado de: <https://cnteseccion9.wordpress.com/2013/05/02/documento-entregado-en-gobernacion-2-mayo-2013/>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios (11). Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>.
- Fuentes, I. (2011). *La formación de profesionales en el posgrado: Maestría en Educación Básica en la modalidad b-learning*. Informe de investigación. Zacatecas, México: UPN.
- Ibarra, M. (2012). *Estructura productiva de Zacatecas en la sociedad de la información y el conocimiento. Diagnóstico a la realidad*. Zacatecas, México:UAZ.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Censo General de Población 2010*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Anuario estadístico Zacatecas 2011*. México: INEGI
- Poder Ejecutivo Federal. (1980). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. México:PEF.
- Poder Ejecutivo Federal. (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de:

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.

Poder Ejecutivo Federal. (1993). *Ley General de Educación*. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf

Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: PEF.

SEDUZAC. (2013). Estadística inicial 2012-2013. Recuperado de: <http://www.seczac.gob.mx/estadistica3/>

SEP. (2010) .*Catálogo Nacional 2009-2010. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: SEP.

SEP. (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico-docentes de Educación Básica*. México: SEP.

SEP-SNTE. (1974). *Reglamento Tabulador Crédito Escalafonario*. México: SEP-SNTE

UPN. (2009). *Diagnóstico para la Maestría en Educación Básica*. México: UPN 321

UPN. (2009). *Programa de Maestría en Educación Básica*. México: UPN.

ANEXOS

Anexo 1. Mapa de competencias de la Maestría en Educación Básica.

Esto es lo que debe saber y ha de saber hacer un egresado de la Maestría en Educación Básica. No obstante la retórica modular, problematizadora, situada y reflexiva, el profesor que se forma circunscribe su figura a capacidades para enseñar, es “profesional de la docencia”. Está ausente una noción de la formación y se invisibilizan los procesos orientados a facilitar el pensamiento sobre el oficio, entre otras razones, fueron estas las que nos indujeron a realizar ajustes en el dispositivo, a profanarlo.

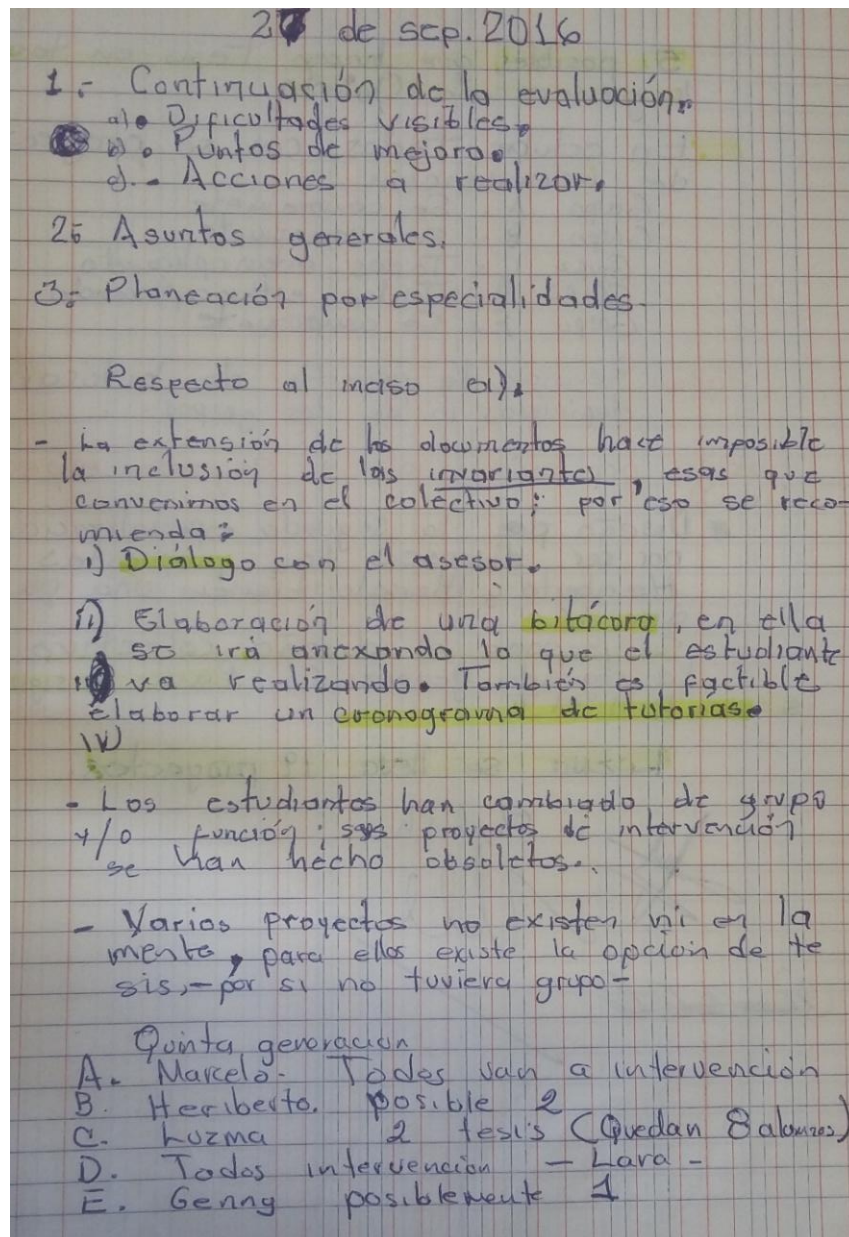
| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Dimensión cognoscitiva | <ul style="list-style-type: none">• Analiza y comprende la articulación entre los niveles de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), para tomar decisiones en su labor educativa como una responsabilidad compartida.• Comprende e interpreta la orientación de las políticas educativas y los enfoques pedagógicos vigentes, para traducirlos en prácticas de enseñanza pertinentes, dando respuesta a las necesidades de su contexto.• Construye una visión integral del conocimiento y resignifica su práctica docente, a partir de la reflexión crítica, y hace uso de estrategias meta cognitivas a favor de la autonomía del alumno.• Integra fundamentos teóricos para la reflexión y transformación del trabajo en el aula y de la organización escolar, a fin de que los integrantes de la comunidad vivan ambientes estimulantes para el estudio y el trabajo.• Recupera los saberes cotidianos del alumno confiririéndoles un valor científico y académico, generalizable a otras situaciones dentro y fuera del contexto escolar. |
| <ul style="list-style-type: none">• Dimensión de habilidades para la acción docente | <ul style="list-style-type: none">• Comprende diferentes textos y los recupera para reflexionar, fundamentar y transformar su labor profesional en la sociedad.• Reconoce aspectos psicosociales y afectivos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para promover el logro académico.• Implementa estrategias que favorecen una integración de las disciplinas y/o de las áreas del conocimiento, así como la formación integral del estudiante en las esferas: física, emocional, cognitiva, social y artística.• Valora las ventajas de la planeación y la instrumenta en respuesta a las necesidades específicas de sus alumnos y del contexto escolar.• Promueve en el alumno la capacidad de autoevaluación, para hacer visible la relación entre el cumplimiento del programa de |

| | |
|---|---|
| | <p>estudios y el sentido que los alumnos dan a su trabajo y aprendizaje, propiciando la interacción de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza en forma diversificada los recursos tecnológicos en su práctica educativa. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión de actitudes interpersonales | <ul style="list-style-type: none"> • Revalora su papel como agente fundamental en la transformación de la educación, por lo que genera acciones continuas de formación (individual y colegiada en su centro de trabajo), se resignifica su intervención en la mejora de la calidad educativa. • Reconoce las diferencias socioculturales de los alumnos (diversidad social, étnica, económica, género) para promover acciones de educación inclusiva. • Impulsa de manera permanente la cultura de trabajo colaborativo, en todos los ámbitos de su labor profesional, a partir de situaciones concretas (individuales, grupales, institucionales sociopolíticas), mismas que reflexiona y comprende mediante herramientas conceptuales, para transformar su práctica. • Ejerce su liderazgo en la generación de trabajo colegiado en su ámbito escolar para proporcionar el desarrollo de proyectos, compartiendo espacios de aprendizaje y participación, de gestión escolar y de investigación educativa. • Conformar redes de maestros para un trabajo más cercano entre ellos, que les permita intercambiar experiencias y apoyarse mutuamente. |

Fuente: Programa de la Maestría en Educación Básica. (UPN, 2009)

Anexo 2. Relatoría

Esta es la copia de una página del libro de relatorías que el Colegio de Profesores de la Maestría en Educación Básica utilizamos para testimoniar lo que nos ocupa y preocupa. A lo largo del tiempo se han escrito muchas páginas, son varios volúmenes en los que se han consignado acuerdos, tareas, responsabilidades y desacuerdos. Se discuten muchas cuestiones, pero el fondo de una que en la MEB es fundamental no está clara y por lo general no es visible: **la formación reflexiva.**



Anexo 3. Los códigos y su significado.

Esto es lo que quieren decir las claves que aparecen al final de las expresiones de los sujetos de estudio:

- **EFMI**, indica que lo dicho fue expresado por el “maestro uno” en la entrevista focalizada.
- **RM1**, quiere decir, relato del “maestro uno”.
- **M7FV 05-05-2014**, remite a que la expresión pertenece al “maestro siete” y que fue recuperada del foro virtual del cinco de mayo de 2014.
- **E1M9** es una expresión del “maestro nueve” recuperada en la primer entrevista en profundidad.
- **N1M9** es algo que escribió en “maestro nueve” en su primer narrativa.

Anexo 4. Evidencias del trabajo de MITEB.

GOBIERNO-ESTADO
ZACATECAS

30 AÑOS
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

MITEB
ZACATECAS

SEC

ff
Ford Foundation

Aprender Educando

Esc. Prim. "Ignacio Zaragoza"
Ermita de Guadalupe, Jerez, Zac.

Año III Epoca I Mayo de 2009 No. 3

Anexo 5. Ejemplo de las conversaciones en el foro.

Este es el corte de una conversación más amplia. Se ejemplifica con la conversación de dos estudiantes y el tutor en línea los tópicos que se abordan en este sitio, desea mostrarse además el tono de los diálogos. El foro se usa para compartir dilemas del oficio, procedimientos de trabajo, concepciones implícitas; en este caso el tema es el diseño de una situación didáctica, el estudiante que abre el foro adjunta su propuesta para someterla al escrutinio colectivo, los doce estudiantes y el profesor comentamos, sugerimos, proponemos y sobre todo hacemos propios los elementos que creemos de utilidad para enriquecer nuestro trabajo.

En la perspectiva de los propósitos de la investigación aquí encontramos evidencia de los saberes de los maestros, de la manera en que interactúan, de las transformaciones que van apareciendo, de sus procesos reflexivos, de sus concepciones acerca del trabajo y sobre la manera en que aprenden.

GRUPO "E" TERCERA GENERACIÓN

Ruta a la página: [Página Principal](#) / [►Mis cursos](#) / [►Tercera Generación](#) / [►MEB3GE](#) / [►5 de octubre - 11 de octubre](#) / [►Compartiendo nuestros diseños](#) / [►1, 2, 3, CORRE LA GRAN FUNCIÓN](#)

Compartiendo nuestros diseños



1, 2, 3, CORRE LA GRAN FUNCIÓN. de Lorena Alejandra Medina Hernández - martes, 7 de octubre de 2014, 22:30

 [Situación Didáctica El Casino.docx](#)

 [El por qué de la toma de decisiones.docx](#)

Buenas noches Maestro y Compañeros les presento mi secuencia acompañada de algunos sustentos del por qué de mi pensamiento plasmado. Agradecería mucho cada una de sus aportaciones y sugerencias, pues yo soy de las que le apuesta a que "Dos o más cabezas piensan mejor que una" y además hay que darle paso a las nuevas tendencias colaborativas porque a la moda, efectivamente tan sólo lo que nos acomoda. Les envío saludos cordiales y realmente traté de cumplirlo en tiempo ante ustedes.

Pd. siempre con mi dificultad de no lograr colocar por la capacidad los archivos juntos.... Una disculpa.

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: 1, 2, 3, CORRE LA GRAN FUNCIÓN

de Víctor Manuel Fernandez Andrade - miércoles, 8 de octubre de 2014, 10:09

Ahora sí Lorena, como dijo mi diva favorita (Gloria Trevi) "Me dejó como una papa sin catsup". ¿Por dónde empezar el diálogo? No sé si por la secuencia misma o por los fundamentos teóricos que la soportan. En ésta, mi primera intervención cimentaré algunas cuestiones relativas a la secuencia o a la situación didáctica, me asombró la creatividad, entre otras cosas. Estoy convencido de que la mejor manera de que los niños aprendan es que lo hagan sin darse cuenta, eso es todo un arte.

La actividad infantil tiene una naturaleza lúdica, eso es indiscutible y el error de la escuela o uno de los grandes errores, es la presentación del currículum como un deber, como una obligación similar a las que tenemos las personas adultas. Esta manera de presentar los contenidos de enseñanza termina rompiendo con los intereses y con la forma de ser y pensar de los infantes, el deber sustituye al deseo, al gusto.

Entonces todo se vuelve estéril. Su gran acierto es comenzar jugando para propiciar el desarrollo de estructuras y esquemas mentales a través de los que los niños puedan acceder a conceptos abstractos, en este caso los números. Lo más interesante es que usted no parte de los números como se hace comúnmente, parte de lo cercano a los infantes, de las cosas que conocen. Ya después se verá si pueden acceder a la formalización.

Esto es constructivismo en acción, habrá que estar atentos a lo que pasa en la clase y por ahorita aquí concluyo mi comentario. Es el primero, volveré con otros mientras los colegas dan señales de vida. Buen día.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)



Re: 1, 2, 3, CORRE LA GRAN FUNCIÓN

de Lorena Alejandra Medina Hernández - sábado, 11 de octubre de 2014, 23:17

Buenas Noches Maestro Víctor, bien es cierto que el presentar un soporte teórico que sustente mi manera de partir y proseguir de tal manera resulta un trabajo de búsqueda, selección, sistematización, análisis, vinculación y coherencia con las pretensiones, es una construcción que ya lo dijimos poco a poco y del que aún queda bastante que perfeccionar y modificar, por lo pronto son los comienzos de la versión "Zacatecana" como usted lo ha mencionado.

Y pues claro las teorías de las cuales me apoyo para desplegar mis ideas, llevan un cúmulo de intenciones por llevar a cabo una didáctica de las matemáticas de carácter innovador, de hecho sí es el objetivo que me encantaría que mis alumnos estuvieran perfilando "el llevar a escena situaciones a-didácticas", Brousseau se apoya ante el concepto que se desprende de esta terminología el cual es llamado las famosas "Devoluciones" que se traduce en acercarle los medios al niño para que aprenda, y a través de lo que descubre de

otros o con otros pueda el generar conocimiento sin instrucción directa, es decir, "Devolver" aquellas preguntas o inquietudes para que lo descubran por sí mismos, en verdad es una dinámica que sería interesante llegarla a contar "contando".

Intentemos transformar este mundo matemático que a muchos así de "grandotes" nos da miedo operar, cómo se aprende matemáticas?... haciendo matemáticas precisamente. Saludos cordiales Maestro



Re: 1, 2, 3, CORRE LA GRAN FUNCIÓN

de rosario lizeth davila ruiz - jueves, 9 de octubre de 2014, 21:34

Buenas noches maestra Lorena, comenzando por expresarle mi admiración a su entrega, dedicación, profesionalismo y creatividad a su trabajo. Pues ¿qué le digo o qué le crítico? yo creo que su situación didáctica, su instrumento para evaluar y su descripción y sustento teórico son muy claros y están íntimamente relacionados, lo que facilita adquirir evidencias claras que le permitan conocer los logros y dificultades de los alumnos, antes, durante, y después de las actividades realizadas.

El juego como principal metodología aplicada en su diseño es una estrategia que favorece los aprendizajes sin la mínima intención consciente de aprender algo, es decir, como dice el profe Víctor, los niños ni se dieron cuenta que estaban contando y conceptualizando el "conteo" o valor numérico. Muchas veces utilizamos el juego erróneamente como complemento o reforzador de una actividad más "formal" pensando que tiene un menor grado de importancia, siendo que es más significativo que cualquier actividad formalizada y con estándares más rígidos. Entonces la manera en que usted lo trabajó, hace ver lo contrario al sentido del juego, ya que éste es visto como una estrategia primaria, formalizada y funcional en el aprender del niño.

No por ser juegos, dejan de tener menos importancia los aprendizajes esperados, y cómo decimos acá en Loreto, ¿quién dice que no se puede? lo importante de la acción pedagógica es que lo que haga uno sea funcional y si no es así sirvió para modificar, cambiar o transformar pero al final todo error es correcto. Pero ¿cuál error? si usted nomás puras perfecciones maestra, yo no le vi nada negativo o desarticulado que le pueda criticar, al contrario felicitaciones por su buen trabajo. Saludos y qué se come que me pase la receta jejejejeje, cuídese.

Anexo 6. Ejemplo de conversación en el foro virtual modificada para dar inicio al trabajo analítico

Se muestra aquí el mismo diálogo pero sometido a “reducciones”. Nos importó recuperar lo escrito por los estudiantes, conservamos las fechas y la autoría de las ideas. De esta forma se fueron recortando los testimonios recopilados en el espacio virtual.

1, 2, 3, CORRE LA GRAN FUNCIÓN

de Lorena Alejandra Medina Hernández - martes, 7 de octubre de 2014, 22:30

 Situación Didáctica El Casino.docx

 El por qué de la toma de decisiones.docx

Buenas noches Maestro y Compañeros les presento mi secuencia acompañada de algunos sustentos del por qué de mi pensamiento plasmado. Agradecería mucho cada una de sus aportaciones y sugerencias, pues yo soy de las que le apuesta a que "Dos o más cabezas piensan mejor que una" y además hay que darle paso a las nuevas tendencias colaborativas porque a la moda, efectivamente tan sólo lo que nos acomoda. Les envío saludos cordiales y realmente traté de cumplirlo en tiempo ante ustedes.

de Víctor Manuel Fernandez Andrade - miércoles, 8 de octubre de 2014, 10:09

Ahora sí Lorena, como dijo mi diva favorita (Gloria Trevi) "Me dejó como una papa sin catsup". ¿Por dónde empezar el diálogo? No sé si por la secuencia misma o por los fundamentos teóricos que la soportan. En ésta, mi primera intervención cimentaré algunas cuestiones relativas a la secuencia o a la situación didáctica, me asombró la creatividad, entre otras cosas. Estoy convencido de que la mejor manera de que los niños aprendan es que lo hagan sin darse cuenta, eso es todo un arte.

La actividad infantil tiene una naturaleza lúdica, eso es indiscutible y el error de la escuela o uno de los grandes errores, es la presentación del currículum como un deber, como una obligación similar a las que tenemos las personas

adultas. Esta manera de presentar los contenidos de enseñanza termina rompiendo con los intereses y con la forma de ser y pensar de los infantes, el deber sustituye al deseo, al gusto. Entonces todo se vuelve estéril. Su gran acierto es comenzar jugando para propiciar el desarrollo de estructuras y esquemas mentales a través de los que los niños puedan acceder a conceptos abstractos, en este caso los números. Lo más interesante es que usted no parte de los números como se hace comúnmente, parte de lo cercano a los infantes, de las cosas que conocen. Ya después se verá si pueden acceder a la formalización.

Esto es constructivismo en acción, habrá que estar atentos a lo que pasa en la clase y por ahorita aquí concluyo mi comentario. Es el primero, volveré con otros mientras los colegas dan señales de vida. Buen día.

de Lorena Alejandra Medina Hernández - sábado, 11 de octubre de 2014, 23:17

Buenas Noches Maestro Víctor, bien es cierto que el presentar un soporte teórico que sustente mi manera de partir y proseguir de tal manera resulta un trabajo de búsqueda, selección, sistematización, análisis, vinculación y coherencia con las pretensiones, es una construcción que ya lo dijimos poco a poco y del que aún queda bastante que perfeccionar y modificar, por lo pronto son los comienzos de la versión "Zacatecana" como usted lo ha mencionado.

Y pues claro las teorías de las cuales me apoyo para desplegar mis ideas, llevan un cúmulo de intenciones por llevar a cabo una didáctica de las matemáticas de carácter innovador, de hecho sí es el objetivo que me encantaría que mis alumnos estuvieran perfilando "el llevar a escena situaciones a-didácticas", Brousseau se apoya ante el concepto que se desprende de esta terminología el cual es llamado las famosas "Devoluciones" que se traduce en acercarle los medios al niño para que aprenda, y a través de lo que descubre de otros o con otros pueda el generar conocimiento sin instrucción directa, es decir, "Devolver" aquellas preguntas o inquietudes para que lo descubran por sí mismos, en verdad es una dinámica que sería interesante llegarla a contar "contando".

Intentemos transformar este mundo matemático que a muchos así de "grandotes" nos da miedo operar, cómo se aprende matemáticas?... haciendo matemáticas precisamente. Saludos cordiales Maestro

De rosario lizeth davila ruiz - jueves, 9 de octubre de 2014, 21:34

Buenas noches maestra Lorena, comenzando por expresarle mi admiración a su entrega, dedicación, profesionalismo y creatividad a su trabajo. Pues ¿qué le digo o qué le crítico? yo creo que su situación didáctica, su instrumento para evaluar y su descripción y sustento teórico son muy claros y están íntimamente relacionados, lo que facilita adquirir evidencias claras que le permitan conocer los logros y dificultades de los alumnos, antes, durante, y después de las actividades realizadas.

El juego como principal metodología aplicada en su diseño es una estrategia que favorece los aprendizajes sin la mínima intención consciente de aprender halgo, es decir, como dice el profe Víctor, los niños ni se dieron cuenta que estaban contando y conceptualizando el "conteo" o valor numérico. Muchas veces utilizamos el juego erróneamente como complemento o reforzador de una actividad más "formal" pensando que tiene un menor grado de importancia, siendo que es más significativo que cualquier actividad formalizada y con estándares más rígidos. Entonces la manera en que usted lo trabajó, hace ver lo contrario al sentido del juego, ya que éste es visto como una estrategia primaria, formalizada y funcional en el aprender del niño.

No por ser juegos, dejan de tener menos importancia los aprendizajes esperados, y cómo decimos acá en Loreto, ¿Quién dice que no se puede? lo importante de la acción pedagógica es que lo que haga uno sea funcional y si no es así sirvió para modificar, cambiar o transformar pero al final todo error es correcto. Pero ¿Cuál error? Si usted nomas puras perfecciones maestra, yo no le vi nada negativo o desarticulado que le pueda criticar, al contrario felicitaciones por su buen trabajo.

Saludos y qué se come que me pase la receta jejejejeje, cuídese.

Anexo 7. Las primeras marcas y signos

Desde la primera lectura del material empírico comenzaron a identificarse expresiones con sentido, se iban señalando, no obstante que todavía no estaba claro lo que significaban. Se subrayaba y se iban consignando con alguna clave que permitiese su posterior ordenamiento, lo que se muestra es parte de la transcripción de una de las entrevistas en profundidad, con subrayados y nomenclaturas provisionales para cada expresión.

V

Entonces no son necesarias las aclaraciones para que es el trabajo usted sabe que es un trabajo con motivos profesionales no es espionaje, no es nada que la comprometa cuando uno hace entrevistas lo primero es aclarar cuáles son los motivos pero de verdad que no hacen falta No hay problema que pasen no hay problema de nada, va a ser para mi uso, yo lo voy a transcribir entonces todo yo no lo puedo editar que nadie se sienta este inhibido, su mamá viene o sale no pasa nada. Como ve entonces después de la aclaración innecesaria, ya este pues nada que nada mas vine a entrevistarla y el motivo de la plática es la maestría platíqueme la maestría así como usted quiera, lo que quiera, y de la universidad usted es alumna de la universidad usted comience, a platicar como su vivencia en la maestría.

C.

La he vivido él porque me meto yo a la maestría es por crecimiento profesional y el abrir las puertas, entonces soy egresada de la LIE de la UPN también, empato mucho con la creencia de educar para transformar, me gusta ese eslogan trabajo de acuerdo a él, entonces seguir en la misma sintonía seguir en el mismo camino que es este seguir siendo alumna de la universidad, la maestría me parece que llego en el momento oportuno donde yo necesitaba crecer hay ciertos paradigmas que se tienen en la universidad, entonces yo soy totalmente UPN con gusto lo digo la maestría pues me está abriendo un panorama más amplio personalmente también, hay muchas cosas que desconocía, puesto que mi carrera no es para ser maestra, siempre lo supe el destino me ha llevado por la cuestión de la educación no desde la docencia sino desde la parte administrativa que para mí la maestría me ha dado muchos elementos para yo poder hacer mi trabajo como lo hago, conocer de la reforma, conocer las corrientes pedagógicas, conocer cómo mejorar en estar, la reflexión es la que más le ha aportado a mi énfasis profesional, la reflexión de mi practica que me funciona que no me funciona, que les gusta a los que tengo en mi entorno que les gusta hacer, que les funciona a ellos, y hacia dónde vamos, tener el objetivo claro de que estamos enseñando, porque de esta manera, y como motivar a que solitos las personas que tenemos a nuestro alcance o docentes en mi caso pues vayan construyendo su aprendizaje pues haciéndolo significativo, más que nada que es la parte que se busca, lo que nos hace sentir, a lo que le apostamos y buscamos.

PROYE

APJE
MBE

V.

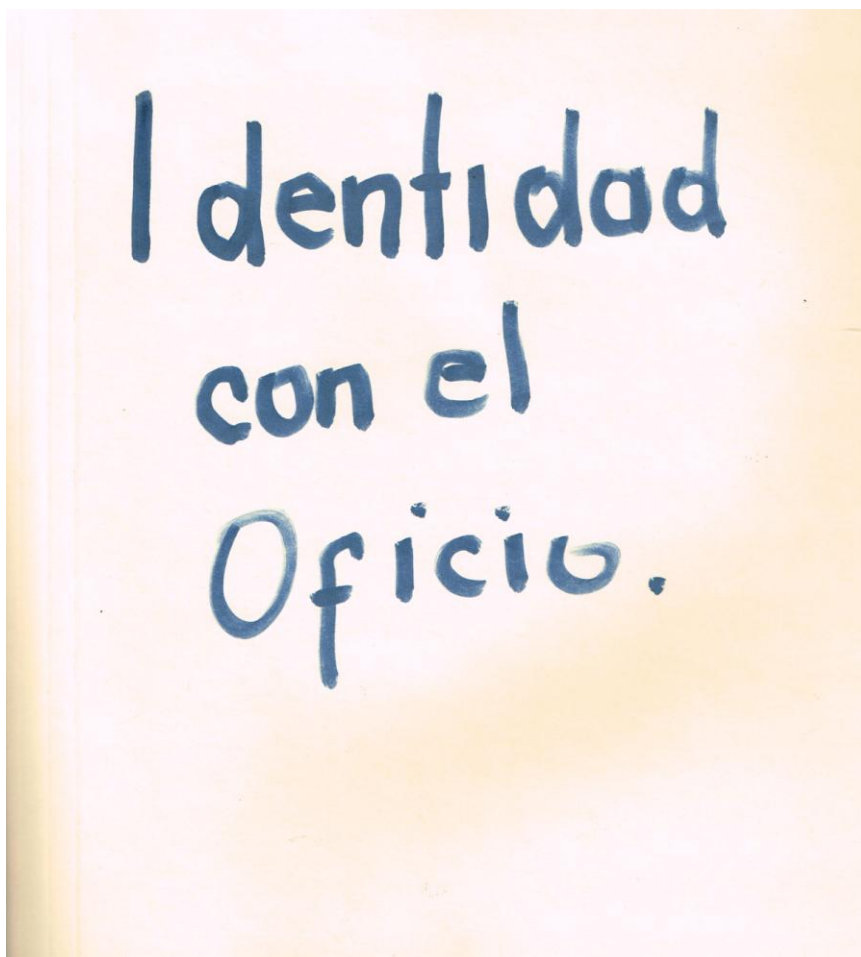
Usted habla que cuando ingreso a la maestría tenía algunas metas en el horizonte, pudiera platicarme más, echando un poquito la mirada atrás hace dos años, ¿cuáles eran sus metas?

C.

Terminar la maestría para ingresar a la secretaria de educación básica, como maestra de cuatro paredes, ahora, sigue siendo por el ánimo de oportunidades que tenemos y me gusta ampliarlo, como tener el plan a o el plan b, si era mi meta principal entrar a la secretaria, ser docente de la SEP

Anexo 8. Las carpetas y sus dimensiones

Esta es una de las quince carpetas en las que se integraron las expresiones que en la revisión del conjunto del material empírico revelaban un contenido significativo. Las expresiones seleccionadas, recortadas y recopiladas dicen sobre lo que al maestro le gusta de su trabajo, lo que se encuentra en la epidermis de la identidad, una de las palabras clave que usamos fue “gusto”. Era eso, una marca para posteriores ordenamientos en los que se continuaba reduciendo, analizando y categorizando.



GUSTO POR EL OFICIO

Si aprendí mucho y como le digo se aprende mucho de todo hasta de lo malo porque para ahí una persona me decía autoridad educativa me decía y en una escuela yo estuve cubriendo un interinato y pues el tiempo se alarga para que nos paguen y tiempo hasta extra me quedaba e incluso compromiso con migo para sacar adelante a los alumnos y para no fallar ni yo ni ellos y seguir adelante entonces por ahí esa persona me decía que había escuchado comentarios acerca de mí y que a mí me gustaba trabajar hasta de a gratis ya que no me estaban pagando ni me iban a pagar lo que trabaje extra y pues bueno no me afecto al contrario ese comentario de que hay gente que lo ve hasta limitado lo que debe hacer nadamas esto y que si alcanza hacer esto y hasta ahí, y todo lo demás que se alcanza hacer ahí se queda y no más y eso no quita nada al contrario yo me siento satisfecho por hacer un poquito más y eso al ayudar a mí también me ayuda como persona. (E1M9)

GUSTO

Si ciertamente y no tanto por el pago que nos dan , hay otras formas de pago que también son gratificantes no cuesta nada regalar un poquito más de tiempo a esa gente que lo necesita (E1M9)

GUSTO

EL GUSTO POR LA DOCENCIA

La motivación, el gusto por la docencia de ver que si se pueden hacer muchas cosas y muchos cambios es la principal motivación, la segunda mis alumnos yo he recibido con lenguaje no corporal, más bien no verbal, este he visto las reacciones en cuanto ven las expectativas de este proyecto.

GUSTO.

(E1 M6)

Pero yo la docencia creo que la veo con una visión, no es un compromiso, un contrato simple de hago recibo o di, recibo en el aspecto monetario yo lo veo mucho más allá, puede ser que dice un maestro muy renegado, mi hermano dice es que tú eres muy romántico, bueno es que eso es lo que me inspira la docencia que quieres que haga?

GUSTO

(E1 M6)

Yo he admirado a mis maestros y digo quiero ser como él, bueno algunos, pero siempre así como he tenido esa admiración ese deseo y ese gusto a mí me surgia es mas yo no presente en otra escuela para maestría yo quería aquí y vi que salió esa modalidad y nadie me dijo que ya estaba fue algo que estaba investigando y esperando yo incluso no lo había comentado con mis papas. Si a veces pienso en llevarlos más allá pero al mismo tiempo también pienso que pues es cambiar mentes y deseos y al principio si es difícil si

GUSTO