

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA COORDINACIÓN DE PORGRADO MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El oficio de docente competente en debate. Tensiones, preocupaciones y perspectivas de maestras con experiencia de educación básica”

**Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta

Rosalio Esteban Díaz Mejía

Director de Tesis

Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera

México, D.F.

Marzo de 2015

*A Esther,
Luis Esteban y
Alinne Jimena...
horizontes amorosos*

AGRADECIMIENTOS

Partí a un viaje formativo y en él se develó un encuentro de asombro con personas que se convirtieron en estrella guía, en puertos donde anclar las dudas y las interrogantes para recobrar de nuevo la ruta, cada vez con mejores derroteros para indagar en el rumbo de la investigación educativa. A ellas quiero agradecer con sinceridad su cálida compañía.

Ante todo, estoy profundamente agradecido con el Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera por su presencia y su *estar ahí*, por su proximidad y confianza. Junto a él recorrí diversos vados y por momentos luminosos para llevar a buen puerto esta investigación.

Las lecturas cuidadosas y los comentarios críticos de la Dra. Adelina Castañeda Salgado quedaron impregnados –no sin tensión- en cada resquicio de esta investigación. Aportaron la posibilidad de comprender la senda del quehacer investigativo y contagiaron la pasión y el desafío de la formación.

Al Dr. Marcelino Guerra Mendoza quien con su sencillez, solidaridad y una profunda generosidad dejó un mundo de diálogos que nombran la formación y habitan la sinceridad.

A la Dra. Lucía Elena Rodríguez McKeon por los momentos y espacios para compartir e intercambiar miradas, sentidos, retos y posibilidades éticas que *desatan* miradas petrificadas en el encuentro con los *otros*.

A la Dra. Etelvina Sandoval Flores, al Dr. Arturo Ballesteros Leiner y al Dr. Julio Rafael Ochoa Franco por los seminarios y coloquios que permitieron mejores aparejos en esta travesía formativa.

Todo mi agradecimiento a las maestras y maestros que participaron en esta investigación, quienes comprometida y responsablemente han transitado por una trayectoria inundada de un oficio que asume el valioso patrimonio histórico de ser docente.

La solidaridad abierta, el entusiasmo expandido, la ayuda generosa y los comentarios siempre necesarios fueron ingredientes de una formación compartida con Alberto Nava Gatica, Lorena del Socorro Chavira Álvarez, Martha Moreno Bedolla, Tania Geraldine Patraca Paredes y Yanith Betsabé Torres Ruiz, compañeros de la línea: Prácticas Institucionales y Formación Docente.

A todos los compañeros y docentes de la Maestría en Desarrollo Educativo que encontré en los diversos seminarios y que hicieron apasionante el tiempo y la estancia en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

A Esteban Díaz Ramírez y a Gloria Mejía Guerrero, mi padre y mi madre... partes entrañables de mi biografía.

A mis hermanas Esperanza, Blanca, Gloria y Adriana, así como a mi hermano Darío Juan por la maravillosa y compleja historia familiar que hemos construido.

A mis sobrinos y sobrinas, con la esperanza de que vivan en un mundo mejor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
I. EL CORAZÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.1. Presentación.....	14
1.2. Propósitos y perspectiva de la investigación.....	19
1.3. Puntos de partida y preguntas iniciales.....	21
1.4. Referentes teóricos básicos.....	23
1.5. Los recursos metodológicos.....	34
1.6. Los hilos de la negociación.....	44
1.7. La esperanza de aportar al campo educativo.....	45
II. TRADICIONES DEL OFICIO DEL “BUEN DOCENTE”	52
2.1. Introducción: El oficio docente: una cuestión de Estado.....	52
2.2. La <i>tradición</i> sagrada y piadosa de la <i>vocación</i>	58
2.3. La <i>tradición</i> popular de la <i>misión</i>	65
2.4. La <i>tradición</i> científica de la <i>profesionalización</i>	71
2.5. La <i>tradición</i> empresarial de la <i>competencia</i>	78

III. TENSIONES, PREOCUPACIONES Y PERSPECTIVAS DE MAESTRAS CON EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	98
3.1. Las tensiones.....	99
3.1.1. Entre el idealismo y la decepción.....	100
3.1.2. Entre el reconocimiento y el desprestigio.....	107
3.1.3. Entre la estigmatización y el amor a los alumnos.....	116
3.2. Las preocupaciones.....	126
3.2.1. El futuro: <i>convertir al alumno en sujeto productivo</i>	127
3.2.2. El tiempo: <i>el oficio docente a todo vapor</i>	132
3.2.3. La carga administrativa: intensificación de la carga al oficio docente.....	140
3.3. Las perspectivas.....	148
3.3.1. A propósito del enfoque de competencias docentes: <i>una perspectiva presente en el presente</i>	149
3.3.2. Hacia el final de la trayectoria en el oficio docente: <i>una perspectiva de futuro desde el presente</i>	157
CONCLUSIONES.....	165
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	170
ANEXO.....	180

INTRODUCCIÓN

¿Quiénes son las maestras con experiencia de educación básica? Generalmente se responde a esta pregunta de diversas maneras: como maestras que han tenido una larga continuidad en el magisterio y ésta les ha proporcionado una mayor capacidad y eficacia para conocer a sus alumnos; como maestras que han acumulado saberes y conocimientos porque se piensa que ellas son quienes más han trabajado en la escuela y saben más de las cuestiones educativas, por lo tanto poseen más experiencia; como maestras que con los años han adquirido “sabiduría”, “madurez”, “prudencia”, “seguridad”, “inteligencia” y “sensibilidad”; o como maestras que están en vísperas de su pronta jubilación y realizan su oficio en una especie de “*serenidad productiva*”.

Para muchas maestras de educación básica, la experiencia tiene un alto valor formativo pues no sólo la reconocen como fuente de su formación, sino además como la guía para hacer *bien* su trabajo con los alumnos y en la escuela.

En círculos políticos e incluso académicos es frecuente que se perciba la experiencia como una riqueza que poseen las maestras y que es necesario “*rescatar*” para impulsar la transformación de la calidad educativa.

A primera vista, esta interrogante remite a un único tema de la evolución, duración, perfeccionamiento, prolongación y proporción en el tiempo: a mayor años de servicio más experiencia docente.

Sin embargo, al preguntar ¿Quiénes son las maestras con experiencia de educación básica?, esta investigación considera que la experiencia tiene siempre un carácter personal y no hay experiencia donde falta la participación de la persona que habla en las situaciones de que se habla. Por ello, las maestras de educación básica al hablar de su oficio lo hacen desde una experiencia que

articula la cadena de sus pensamientos, el estallar de sus voces, la presencia de sus silencios, el diálogo de sus miradas, la espiral de sus trayectorias, la multiplicación de sus dudas, los acordes de sus sentimientos y el recorrer de sus continuidades y discontinuidades.

Las maestras de educación básica hablan a través de la experiencia de su pasado, de su presente y de su porvenir, del encuentro de sus emociones, de los desencuentros con los otros y con la política educativa, de las complejidades de sus actuaciones, de la calidez de sus emociones, del viaje en el tiempo y en el espacio por el oficio, del torrente de sus afectos, de la seguridad de sus certezas, de las sacudidas profesionales, del acecho del cambio social y cultural, político y económico, así como de sus lugares umbríos y de sus lugares luminosos de satisfacción y reconocimiento.

Las maestras de educación básica hablan desde su experiencia articulando su dimensión objetiva y subjetiva. En el camino de la objetividad hablan de lo que hacen, cómo lo hacen, dónde y por qué lo hacen e involucran planes y programas de estudio, libros de texto, escuelas, aulas y un cúmulo de prescripciones jurídico-normativas. En el camino de la subjetividad hablan de sus intereses, necesidades, certezas, valores, sentimientos, pensamientos, saberes, reflexiones, afectos y deseos.

Indudablemente todas las respuestas a la interrogante son parcialmente ciertas porque la experiencia de las maestras de educación básica es el resultado no sólo de su formación inicial y continua, sino de una construcción realizada en el “curso de la vida”, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de su oficio docente.

Ampliar la mirada en torno a la experiencia de maestras de educación básica tiene, al menos, dos grandes dimensiones. Por un lado, implica salir de un enfoque puramente mecánico-evolutivo para mirarlas y comprenderlas en la lógica social,

política y cultural que existe en su oficio. Por otro lado, también se amplía la mirada para colocar estos procesos en el marco de la *oleada* de reformas educativas donde las maestras de educación básica con experiencia desarrollan su oficio.

Existen dos evidencias que fortalecen la ampliación de la mirada. Una de ellas implica advertir que desde la década de años noventa del siglo pasado hasta la actualidad, México ha experimentado un conjunto de políticas educativas llamadas “*reformas*” en el marco de un modelo de cambio educativo impulsado a partir de acuerdos y recomendaciones internacionales sobre prioridades y estrategias para modernizar la educación.

En términos generales se introdujeron transformaciones que impactaron en los patrones tradicionales que estructuraban el sistema educativo nacional en su conjunto: se acentuó la tendencia a la descentralización, se modificaron las estrategias de financiamiento a la educación, se impulsó la mejora de la calidad educativa con equidad, se promovió la innovación pedagógica, se implantó una evaluación sistemática de resultados de aprendizaje, se produjeron materiales diversos de conocimientos e información curricular, se reorientaron servicios educativos para compensar las diferencias de origen del alumnado y se produjeron normativas para regular las dimensiones organizativas, administrativas y laborales del sistema.

Un aspecto clave y preponderante de la “era de reforma” permanente es la importancia creciente adjudicada a la “reformulación” periódica de los diseños curriculares como intento de promover los “valores democráticos” y transitar de la construcción de aprendizajes significativos al desarrollo de competencias en las escuelas. Son transformaciones que consisten en “reorganizar” y “prescribir” el conocimiento escolar obligatorio que deben “transmitir” los niveles de la educación básica en el país.

La “reformulación” de los diseños curriculares en sus contenidos y materiales “centralizada” por el Estado mexicano y vehiculizada, fundamentalmente, mediante materiales curriculares de carácter impreso, prescriben los saberes autorizados, transmiten los modos de comprender el quehacer escolar, delimitan y perfilan las cualidades legítimas del oficio docente, sus formas de realización y de representación. Son documentos que por su naturaleza constitucional ligan a los docentes¹ con sus obligaciones y con *la redefinición de su oficio* que presupone la reconstrucción de un “nuevo docente” y de la escuela como motor y contexto del cambio pedagógico y de su trama institucional.

La segunda evidencia se inscribe en que el estado de reforma permanente se “contagia” del vertiginoso y profundo cambio en el escenario global caracterizado por la innegable velocidad de la tecnología, la red mundial de la información, la transnacionalización de los recursos financieros, la interdependencia de la economía desestatalizada y la mundialización de los mercados, así como por realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana.

En el marco de estas evidencias de cambios estructurales globales y de políticas educativas en el estado de reforma permanente, las maestras de educación básica han vivido un denso y variado volumen de programas, proyectos, innovaciones, estrategias e iniciativas inéditas y sin fin que se convierten en demandas y prescripciones que se acompañan de controles y cargas administrativas de distinta intensidad en su oficio. Además, fenómenos que ocurren fuera de la escuela ingresan a su esfera de acción para asumir tareas que se relacionan con la satisfacción de particulares condiciones sociales básicas del aprendizaje como la alimentación, la salud, la contención emocional, la orientación y la motivación del alumnado.

¹ En esta investigación la referencia a *docentes* en plural involucra a hombres y mujeres formados para actuar sobre los alumnos en el aula y en la escuela.

Al mismo tiempo, en la *oleada* de reformas educativas, los alumnos de educación básica ingresan a la escuela y a las aulas con sus singularidades, tales como el hambre, la violencia, la crisis familiar y económica, el abandono, las adicciones, las enfermedades, la corrupción, la impunidad, entre otras problemáticas.

En esta tesitura, el interés personal de esta investigación surge porque la experiencia particular en la *era* de reformas educativas no ha recorrido un camino coherente ni lineal en torno a las prescripciones ideológicas de la política educativa nacional e internacional, así como a las prescripciones que devienen del mundo de la globalización. Ha sido una experiencia en el oficio docente inundada de preguntas, dudas e incertidumbres, abrumada y perpleja acerca de las múltiples direcciones a seguir.

Hoy, a dos décadas de la implantación del estado permanente de reformas educativas, las preguntas se multiplican y en medio de la incertidumbre surge el problema del oficio docente como medular así como la necesidad de emerger la experiencia libre de la vigilancia y el control normativo de la política educativa.

Por ello, el interés particular de esta investigación parte de considerar que las maestras con experiencia de educación básica configuran una mirada particular de su trayectoria que enmarca una cosmovisión de su oficio, de los alumnos, de las reformas educativas, de su historia laboral, de las instituciones escolares, de las relaciones con autoridades y las familias, de los procesos educativos cotidianos y del futuro.

Es una cosmovisión inscrita en un juego complejo no libre de tensiones, preocupaciones y perspectivas, pero invariablemente presente en su oficio. Por ello, esta investigación propone una mirada alternativa del oficio de las maestras con experiencia de la educación básica que implica revelar las hendiduras que hacen posible abrir la trayectoria de oficio.

“El oficio del docente competente en debate. Tensiones, preocupaciones y perspectivas de maestras con experiencia de educación básica”, título de esta investigación, pone énfasis en la encrucijada que estas maestras afrontan entre los discursos de las políticas educativas, las recomendaciones de los organismos internacionales y el carácter prescriptivo que impulsa la *redefinición de su oficio* en el estado de reforma permanente; en los caminos complejos que recorren y las vicisitudes que viven en su trayectoria. Son tensiones, preocupaciones y perspectivas que invitan a una reflexión abierta sobre la finalidad ética del oficio de los docentes con experiencia en particular y que puede ser extensiva a los docentes de la educación básica.

La investigación se organiza de la siguiente manera: El capítulo 1. El corazón del problema, presenta un panorama amplio en torno a las posturas de organismos internacionales y de políticas educativas nacionales que otorgan una mayor responsabilidad y centralidad al oficio de los docentes, a través de definir los atributos, cualidades, actitudes, disposiciones y sensibilidades del *“buen maestro”*.

Este hecho detona las intenciones y propósitos de una búsqueda orientada a mostrar las tensiones, las preocupaciones y las perspectivas de las maestras con experiencia de educación básica en un contexto de reforma permanente. Las interrogantes planteadas se inscriben en el propósito de orientar el horizonte teórico, la búsqueda y el discernimiento en el análisis descriptivo. Se señalan los referentes teóricos básicos que posibilitaron brotar alternativas de análisis para emerger, movilizar, valorar y cobrar sentido el ser, el hacer, el sentir, el pensar, el decir y el caminar de las maestras con experiencia de educación básica. Se ubican los recursos metodológicos utilizados y el universo de maestras con experiencia de educación básica que participaron en esta investigación. De manera particular, se destaca el tema de la negociación que se realizó con las maestras con experiencia para establecer relaciones de confianza mutua; finalmente, el capítulo cierra con los aportes de estudios considerados subsidiarios de esta investigación.

En el capítulo 2. Tradiciones del oficio del “*buen docente*”: una cuestión de Estado narra cuatro *tradiciones*: la *tradición* sagrada y piadosa de la *vocación*, la *tradición* popular de la *misión*, la *tradición* científica de la *profesionalización* y la *tradición* empresarial de la *competencia*, como construcciones del Estado mexicano para intervenir en la definición de *lo que es y debe ser* el oficio de los docentes. Desde la modernidad del siglo XIX, el Estado mexicano inicia la construcción de un amplio inventario de cualidades ideales atribuidas al “*buen docente*” que perdura hasta la actual circunstancialidad socio-histórica del siglo XXI. La importancia de las tradiciones radica en que no puede existir una comprensión de la razón de ser del oficio de docente bajo el enfoque de “competencias” sólo a través de focalizar su análisis en aspectos estructurales del presente, toda vez que siempre quedan sedimentos de épocas pasadas.

En Tensiones, preocupaciones y perspectivas docentes -último capítulo-, se exponen los ejes analíticos establecidos en la investigación para conocer los contenidos y significados del oficio docente de las maestras de educación básica. Las tensiones se inscriben entre dos formas de estar en el oficio: entre el idealismo y la decepción, entre el reconocimiento y el desprestigio y, entre la estigmatización y el amor a los alumnos. Las preocupaciones de las maestras con experiencia de educación básica son múltiples y diversas. En este eje analítico se pone énfasis en el futuro, el tiempo y la carga administrativa y en sus facetas particulares para convertir al alumno en sujeto productivo, en vivir el oficio a todo vapor y sentir la intensificación del oficio docente. Las perspectivas describen experiencias de futuro inmediato: a propósito del enfoque de competencias y la mirada entrañable hacia el final de la trayectoria.

Con ánimo propositivo, se exponen un conjunto de reflexiones de cierre de la investigación y se plantean algunas interrogantes para continuar explorando el campo del oficio de los docentes con experiencia de la educación básica.

CAPÍTULO I. EL CORAZÓN DEL PROBLEMA

La metáfora del corazón es [...] el centro paradigmático de todas las demás porque resume el movimiento, la creación y ello representa [...] una manera de ver la realidad y aproximarse a ella para explicarla.

Greta Rivara

El corazón del problema presenta un panorama amplio en torno a las posturas de organismos internacionales y de políticas educativas nacionales que otorgan una mayor responsabilidad y centralidad al oficio de los docentes, a través de definir los atributos, cualidades, actitudes, disposiciones y sensibilidades del “*buen maestro*”.

También explicita los propósitos de una búsqueda orientada a mostrar las tensiones, las preocupaciones y las perspectivas de las maestras con experiencia de educación básica en un contexto de reforma permanente; las interrogantes planteadas se inscriben en el propósito de orientar el horizonte teórico, la búsqueda y el discernimiento en el análisis descriptivo.

Señala los referentes teóricos básicos; se ubican los recursos metodológicos utilizados y el universo de maestras con experiencia de educación básica que participaron en esta investigación; se destaca el tema de la negociación que se realizó con las maestras para establecer relaciones de confianza mutua; y, finalmente, el capítulo cierra con los aportes de estudios considerados subsidiarios de esta investigación.

1.1. Presentación

A partir de los planteamientos del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992, el Estado mexicano consagró las

bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo al poner de manifiesto la urgencia de impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación.

Las tres estrategias fundamentales de dicho Acuerdo se ubicaron en la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y, la revaloración de la función magisterial (SEP, 1992). La reforma educativa se convertía en un asunto estratégico para la *modernización* del país al perfilar una política educativa que se orientara y ajustara a las exigencias y necesidades *económicas* del mundo contemporáneo.

La urgencia de la reforma educativa fue aplicar las “[...] líneas de dirección política muy definidas y construidas a partir de acuerdos y recomendaciones internacionales sobre prioridades y estrategias para modernizar la educación y la enseñanza” (Vaillant, 2005: 13). Estas líneas detonaron el cambio curricular, colocaron el énfasis en la calidad y equidad educativas, crearon instancias para el perfeccionamiento de los docentes en servicio, impulsaron una visión estratégica de gestión educativa y construyeron sistemas “eficaces” de información y evaluación educativos para fundamentar las decisiones de políticas educativas.

En otras palabras, el año de 1992 marca el inicio de una *oleada* de reformas educativas que se prolongan hasta la actualidad y que han propugnado por un cambio institucional con énfasis en la eficiencia y la calidad de la educación, por vincular la educación a los requerimientos del sistema productivo y subordinarla a las reglas del juego del mercado, así como diseñar una política educativa que dé respuesta a las exigencias, desafíos, retos y expectativas generadas por la globalización.

Esta “era” de reforma permanente pregona la calidad de la educación con diversos enfoques. Crea una especie de esfuerzo social concertado para depositar la fe en la escuela como la solución a los grandes males sociales, a la crisis económica y a la legitimación de un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado en

el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo. También resalta el oficio de los docentes al otorgarles una mayor responsabilidad y centralidad a través de definir los atributos, cualidades, actitudes, disposiciones y sensibilidades de lo que es ser “*buen maestro*”.

Estos cambios que experimenta el oficio docente en nuestro país a lo largo de las últimas décadas se articulan con la importancia que han adquirido las organizaciones internacionales en la movilización de las reformas educativas. En este sentido:

Las reformas actuales mantienen y amplían elementos de anteriores movimientos reformistas nacionales; no obstante, las reformas más recientes resaltan el trabajo de los profesores y la formación de éstos. Con ese fin, se han organizado a nivel internacional discusiones sobre la responsabilidad de los profesores, la profesionalización y la competencia a cargo de instituciones intergubernamentales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de organizaciones de las Naciones Unidas, en particular de la UNESCO y del Banco Mundial (Popkewitz, 1994: 15).

Los organismos internacionales buscan modelos de libre mercado para el oficio docente y plantean introducir nuevas políticas de reclutamiento, así como influir de manera determinante en el contenido de la enseñanza y la duración general de la formación inicial del profesorado, temas que están siendo últimamente tratados por la creciente literatura oficial y de corte academicista.

Los debates académicos, las políticas nacionales e internacionales, así como las recomendaciones de diversos organismos influyen en la demanda de una *redefinición del oficio docente*, de su formación inicial e incluso de su formación permanente. Un claro ejemplo de lo anterior son los planteamientos del documento conocido como “Reporte McKinsey”, donde se afirma que “[...] la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008: 15) y de manera similar, Gimeno (2000: 119) expresa que conviene rescatar en este mismo sentido un principio de sentido común: “[...] la calidad de los profesores es el límite de la calidad total que puede obtenerse en el sistema educativo”.

Sin embargo, la relevancia que se le otorga al oficio docente no es tan reciente. Hacia el año de 1966 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) promovieron de manera conjunta una serie de directrices para proyectar la condición del personal docente en aras de una educación de calidad. La Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO (1966) relativa a la situación del personal docente es el antecedente en el que los organismos internacionales se basan para pregonar en la actualidad que:

La calidad de los maestros y de la docencia es fundamental para que los resultados del aprendizaje sean satisfactorios. La calidad supone un sistema educativo que atraiga y retenga a un personal docente motivado, eficaz, con buena formación y en el que los hombres y las mujeres estén equitativamente representados; supone un sistema que apoye a los maestros en el aula y en su desarrollo profesional permanente (OIT-UNESCO, 2008: 3).

En el caso específico de México, la OCDE (2010) ha planteado una serie de estrategias para la acción con la intención de “mejorar las escuelas”. Propone un conjunto de recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad e insiste en:

[...] reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación y evaluación de docentes y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas (OCDE, 2010: 1).

El punto clave de la OCDE (2010) para la reforma educativa en México es consolidar una “profesión de calidad” a través de una trayectoria profesional docente. Para ello, este organismo internacional considera necesario construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para las escuelas. La importancia de la trayectoria docente implica un seguimiento que va de la formación inicial hasta la obtención del estatus permanente como profesional docente. En esta trayectoria son elementos importantes la formación profesional y la evaluación.

La formación, la práctica, la certificación y la evaluación del oficio docente derivadas de las propuestas y recomendaciones de las políticas educativas internacionales se incorporan al contexto mexicano para:

Producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes.

Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las Normales.

Crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollar estándares específicos para formadores de docentes y establecer mecanismos de control de calidad más sólidos.

Revisar, mejorar y ampliar los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a docentes y los docentes en servicio están listos para enseñar (acreditación docente).

Abrir progresivamente todas las plazas docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de las plazas buscando alinear mejor las necesidades de los candidatos y de las escuelas.

Establecer un período de prueba para los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente.

Crear un equipo de tutores docentes de excelencia para ofrecer tal ayuda.

Construir un sistema sobresaliente de desarrollo profesional integral que combine las opciones de desarrollo basado en la escuela con los cursos que se ofrecen en el Catálogo Nacional de Formación Continua; y,

Desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora docente (OCDE, 2010: 5-8).

En este contexto nacional e internacional de políticas educativas se tejen los hilos conductores que articulan la investigación: **El oficio de docente competente en debate. Tensiones, preocupaciones y perspectivas de maestras con experiencia de educación básica**, para contribuir con la exploración y comprensión de los pensamientos, voces, sentimientos, saberes, condiciones institucionales y circunstancias de estas docentes en la *oleada* de reformas educativas y en la posibilidad de abrir un camino de interpretación –múltiple y diverso- del ser, el hacer, el sentir, el pensar, el decir y el construir una trayectoria en el oficio docente.

1.2. Propósitos y perspectiva de la investigación

El discurso de la política nacional e internacional –como se advierte en líneas anteriores- se sustenta en orientaciones de organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC) como estructuras económicas; de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su Consejo de Seguridad como estructuras políticas; y, desde lo social-ideológico por la misma ONU, su asamblea general, la UNESCO y la OIT.

Estos Organismos internacionales que presionan de manera intensa en favor de una reforma educativa que tiende a “[...] reestructurar el trabajo de los maestros a fin de vincularlos más directamente con los resultados conductuales específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales, [así como] especificar y controlar más de cerca las metas y los materiales curriculares para sintonizarlos con las necesidades industriales” (Apple, 1997: 19-20).

A partir de pregonar que han caído los niveles de aprendizaje del alumnado, que los docentes no están lo suficientemente preparados, que los estudiantes carecen de una sólida disciplina en el trabajo y de falta de preparación técnica, los organismos internacionales producen una suerte de ilusión concertada y una realidad ficticia con la consecuencia de hacer surgir como necesidad natural la transformación de los sistemas educativos y al mismo tiempo reconocerlo mediáticamente como una situación benéfica para la sociedad.

La investigación realizada examina la brecha que abren las políticas educativas y las recomendaciones de los organismos internacionales, así como el profundo dualismo de las reformas educativas de las últimas dos décadas en México en torno al oficio de maestras con experiencia en educación básica.

Mediante el trabajo de indagación se propone mostrar que este dualismo es eminentemente contradictorio, pues al oficio docente se le valora en las políticas educativas y en las recomendaciones de los organismos internacionales, pero a la par se le responsabiliza del supuesto “deterioro” de la educación. Condición que lleva a que se le confiera un “halo” salvador para la mejora de la calidad de la educación, pero se le reproche ser un obstáculo insalvable del cambio educativo. Se le reconoce como un medio para investigar el desarrollo curricular y se le obliga a convertirse en un aplicador de la reforma educativa. Se magnifica su contribución histórica, social y cultural pero las condiciones en que el docente desarrolla su oficio se debilitan a partir de un control y de una vigilancia que cuantifica, mide, calcula y explica lo que debe ser un *“buen” oficio docente*.

Para todo ello, en la *“era”* de reforma educativa permanente se especifica, jerarquiza y estratifica los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las disposiciones que debe “poseer” todo docente para ser “eficaz” y que lo constituyen como un docente “competente”. Sin embargo, en la *oleada* de estas reformas, los docentes y particularmente las maestras con experiencia en educación básica, son sujetos particulares que viven su oficio en permanente tensión, expresan sus legítimas preocupaciones y reflexionan sobre un futuro inmediato. Es una triada que se entrecruza y forma un entramado que configura e impacta la trayectoria de su oficio docente.

Este análisis sitúa la mirada en las tensiones, las preocupaciones y las perspectivas como una realidad de las maestras con experiencia en educación básica y como construcciones de una urdimbre histórica y social que configuran su oficio docente.

Estas cuestiones son silenciadas, negadas y pasadas por alto por una política educativa de Estado absolutamente dada, acabada, estructurada de una vez y para un largo tiempo e interesada en destacar que las maestras con experiencia

de la educación básica han asumido un rostro seguro y tranquilizador en la víspera de su pronta “jubilación”.

Situar en cuestión estos propósitos requiere establecer una intervención metodológica que tiene como foco de interés a las maestras con experiencia de la educación básica como portadoras de una trayectoria para poner en movimiento “[...] la memoria como saber del tiempo y la vivencia, como núcleo de lo que ha de ser recordado y pensado” (Sevilla, en: Rivara, 2006: 43), lo que les permite re-crear su oficio, re-correr y re-vivir un camino de huellas del pasado en el presente, compartir la experiencia y proyectar un futuro de la educación.

1.3. Puntos de partida y preguntas iniciales

En la última década (2003-2012), una buena parte de la investigación educativa se centra en el oficio docente de la educación desde diferentes perspectivas y enfoques, se extiende a todos los niveles de la educación básica, en la que predomina una tendencia enfocada en los estudios en torno a docentes de primaria e impera la investigación cualitativa para estudiar a los docentes en relación con otras formas metodológicas de proceder (Sandoval, *et al.* 2012: 192).

Existen investigaciones educativas que se refieren al *trabajo docente* bajo la premisa de situar la función de los maestros como un “trabajo” que se realiza en contextos específicos y bajo múltiples condiciones que definen su ser, su pensar, su decir, su hacer y su sentir. Son investigaciones que se enmarcan en un contexto de reformas educativas que se fueron gestando desde la década de los años noventa del siglo pasado.

Otras investigaciones ponen el énfasis en la *práctica* de los maestros en contextos situados: el aula, la escuela o la zona escolar, así como las condiciones en que se desarrolla dicha práctica. El contenido de estos estudios se focaliza en la idea de

ser maestro y su implicación en las acciones, las prácticas, los saberes profesionales, las experiencias escolares y las trayectorias docentes.

También se han realizado investigaciones desde un posicionamiento que comprende al docente desde la construcción y valoración de su *identidad profesional*. Los propósitos de estos estudios posibilitan la comprensión de la existencia del oficio docente en un tejido de tramas culturales, personales, institucionales y sociales.

Por último, se ha realizado investigación educativa en torno a las construcciones simbólicas que hacen los docentes sobre el mundo educativo en diferentes niveles de interpretación: creencias, concepciones, imaginarios y representaciones sociales que han construido los maestros en servicio y en la formación sobre diferentes fenómenos educativos y sociales. Son investigaciones articuladas a una temática que se denomina *significados* pues permiten explicar y comprender las formas cotidianas de actuar en los contextos (Sandoval, *et al.* 2013).

El presente estudio se inscribe en las tendencias y temáticas sustantivas de la investigación educativa de la última década y parte del supuesto de que el oficio de las maestras con experiencia de la educación básica es una construcción social que no está libre de conflictos y de preocupaciones, sino que implica un cúmulo de tensiones entre una tradición histórica de la política educativa que se caracteriza por ser prescriptiva y la posibilidad de actuar, aportar, reproducir, conservar, resistir o acomodarse a las propuestas de las reformas educativas.

La investigación interroga en torno al proceso de cambio permanente en que se han visto involucradas las maestras con experiencia de la educación básica desde la década de los años noventa del siglo XX hasta la actualidad; por la idea de ser docente con el paso de los años; por su sentir, pensar y hacer en relación con la actual reforma de la educación básica; así como sus pensamientos en torno al enfoque de competencias que orienta los currícula de educación básica.

Finalmente, este estudio también indaga las circunstancias del pasado, del presente y las perspectivas del oficio docente en tiempos de vertiginoso cambio social, cultural, político, económico y educativo.

Las interrogantes sustantivas que orientan la presente investigación son:

¿Cuáles son las tensiones, las preocupaciones y las perspectivas que las maestras con experiencia de educación básica elaboran a través de su trayectoria en torno a su oficio en el marco de una “era” de reforma educativa permanente?

¿Cuáles son sus pensamientos, sus sentimientos, sus voces, sus saberes, sus condiciones institucionales, sus circunstancias y sus trayectorias a los largo de los años en que han vivido su oficio docente?

¿Cuáles son sus argumentos y discursos que ponen a disposición para debatir una política educativa que prescribe y define el oficio docente a través del enfoque de competencias?

Dadas estas preguntas iniciales, el oficio de las maestras con experiencia de educación básica se convirtió en el eje de análisis primordial y los conceptos de oficio docente, trayectoria y *habitus* en las referencias teóricas y ordenadores reflexivos para el trabajo de campo, el análisis, la sistematización y la interpretación textual del proceso de investigación.

1.4. Referentes teóricos básicos

El andamiaje teórico de esta investigación está nutrido de pensamientos y nociones elaboradas por diversos autores con el ímpetu de hacer brotar alternativas de análisis, de las cuales emergen, movilizan, valoran y cobran

sentido el ser, el hacer, el sentir, el pensar, el decir y el caminar del oficio docente. Son autores que pincelan e inspiran la esperanza de seguir pensándolo de cara a su condición histórica, social, cultural, política e incluso filosófica.

La investigación realizada pretende destacar y priorizar un mosaico complejo de *miradas teóricas* para re-pensar el oficio docente y aporta un alejamiento con el encuentro de modelos y/o propuestas del “buen hacer”, es decir, no define las “virtudes” del oficio docente ni la búsqueda de la mejora de la calidad de un “desempeño” ideal. Por el contrario, aspira a la búsqueda del discurso que la docente elabora en torno a su oficio, así como al análisis y desentrañamiento de la riqueza de sus significados.

Un pensamiento básico, imprescindible sin duda, se inscribe en la apertura para pensar el oficio de docente es el de François Dubet (2006), quien sostiene que el docente se halla anclado “[...] en un oficio, en una organización particular, en una formación específica: en la medida en que a los individuos se les paga y se le forma para actuar sobre los otros” (p.17). Es un oficio que se refiere explícitamente al trabajo sobre los otros –los alumnos-.

Para Dubet, el trabajo sobre los otros se define “[...] como el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos” (2006, 17), y que impactan sustantivamente sobre sus conductas, sentimientos, valores y sus subjetividades. El oficio docente revela, entonces, una participación activa en la socialización y en la formación de los alumnos que se evidencia en sus juicios, en su manera de actuar, en el diálogo profundo con sí mismo, con el mundo, con los demás y con el saber.

Así entonces, el trabajo sobre los alumnos a través del oficio docente es posibilidad para *re-crear* y *re-construir* una manera de mirar y un permanente diálogo en torno a aquéllos que está encargado de formar, de cuidar, de mantenerlos “ocupados”, de custodiar, de “estar al pendiente” y de ayudar.

Constituye una relación formativa “[...] para colocarse en el lugar del otro, es una relación ética de apertura, responsabilidad, voluntad y sensibilidad hacia los otros” (Castañeda, 2009: 83).

En este sentido, el trabajo sobre los otros se orienta “[...] como una actividad crítica y como una actividad ética de definición continua de los otros y de uno mismo, sin dejar de estar cada vez más apresada en la vida y las redes de organizaciones complejas” (Dubet, 2006: 346).

Actividad crítica en el sentido de que la maestra con experiencia de educación básica construye una experiencia social al construir su oficio y en estos movimientos construirse a sí misma. Es actividad ética porque la docente debe jerarquizar y articular normas de justicia, así como elaborar juicios en torno a los otros- alumnos, familias, sociedad-, etc.

El trabajo sobre los otros en el oficio docente vislumbra un lugar predominante, polifónico e incesante de relaciones entre el docente y sus alumnos para establecer nuevos sentidos del mundo de la vida y para crear nuevas experiencias en el horizonte de lo humano, a la que vez que implica:

[...] **entrar en relación** con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro. Un **concernimiento** que significa retomar la dimensión de la **subjetividad**, como **el ocuparse con y del otro**, una relación entre los actores que permite enfrentar el **rostro** de la diferencia inherente a la condición humana (Jacobo, 2010: 4).

El oficio docente está atravesado por el trabajo sobre los alumnos como fuerza generativa que lo abren a ciertas formas y modalidades de entrar en relación con sus otros –los alumnos-, a través de experiencias y aventuras genuinas, de la fascinación, la sorpresa, lo inesperado, lo imprevisible y del “[...] compromiso, responsabilidad e implicación, una manera de estar inmerso, afectado y ser alcanzado en lo personal como para compulsarse a un acto, una acción, un **tener que hacer algo por y con el otro**” (Jacobo, 2010: 5-6).

¿Qué del alumno me concierne a mí docente con experiencia de educación básica como si fuera yo mismo? Es la incógnita del trabajo sobre los alumnos del oficio docente.

El trabajo sobre los alumnos involucra una tarea mediadora en el oficio docente. La mediación que realiza el docente en su oficio tiene muchos matices: media entre el saber y el no-saber-todavía, entre el encuentro y el desencuentro, entre la concordia y la discordia, entre la aceptación y la negación, entre el bien y el mal, entre el encierro y la libertad, entre la hospitalidad y la extranjería, entre las emociones y las razones, entre el amor y la violencia (Zambrano, 2007).

El compromiso en la tarea mediadora será más sólido en cuanto sea mediatizada, en tanto la docente tenga un oficio y su campo de trabajo cuente con derechos:

El oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común y de acuerdos, de evitar la deriva relacional dejando de creer en una suerte de ágape confraternal en el cual los individuos no serían más que sujetos transparentes (Dubet, 2006: 444).

Sin embargo, el trabajo sobre los otros fue concebido durante mucho tiempo como un modo de socialización, como un tipo de relación con el otro, que el maestro podía poner en práctica con sus alumnos. Este modo de socialización y de relación se ha constituido como un tipo ideal y estable más allá de la historia y condiciones específicas del oficio docente. Es un trabajo sobre los otros que presenta tres características ineludibles:

1) [...] el trabajo sobre el otro es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares; 2) [...] el trabajo de socialización es una vocación, porque se encuentra directamente fundado sobre valores; 3) [...] la socialización está orientada a inculcar normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelven autónomo y libre (Dubet, 2006: 22).

¿Son estas características el núcleo medular del trabajo sobre los alumnos en el oficio de maestras con experiencia de educación básica? ¿Ha habido alguna mutación o cambio en el marco del estado permanente de reformas educativas?

En el pensamiento de Dubet no se habla de profesión sino que el trabajo sobre los otros es un oficio “[...] concebido como la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer” (2006: 444). En este sentido, el oficio se aleja del problema de las cualificaciones y de las competencias profesionales porque implica que “[...] el trabajo sea *objetivable* y que el profesional pueda decir: ésta es mi obra, éste es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo” (Dubet, 2006: 443).

El oficio docente no es reductible a un título, a una simple ocupación, a un quehacer para “sobrevivir” o a un “empleo” que se encuentra en el mercado de las “profesiones”; el oficio implica que pertenezca a los docentes, “[...] que sea propiedad de ellos y no se evapore al mínimo cambio de la organización y del entorno” (Dubet, 2006: 444), por ello, el docente posee entre tantas propiedades: un oficio que se diferencia del trabajo productivo o del ámbito de los servicios “[...] porque es en primer lugar un trabajo sobre uno mismo” (Dubet: 2006: 346).

Sin dejar de pensar que el tema del oficio y de la profesión es sumamente problemático, se puede conceptualizar el oficio como:

[...] una cualificación social sustancial perteneciente a la persona al término de un aprendizaje metódico y completo. Ese oficio puede ser o no una profesión en función de su grado de reconocimiento institucional y de la autonomía que otorgue a quien lo posee y puede exportarla de un contexto laboral a otro. Tener un oficio es ser capaz de producir un trabajo autónomo y previsible en contextos diferentes. (Dubet, 2006: 358).

Desde el pensamiento de Dubet (2006), las maestras con experiencia de educación básica se anclan en un oficio por varias razones, entre las que destacan:

1. Se forman inicialmente y su trayectoria para este oficio.
2. Le otorgan una prioridad definitiva.
3. La experiencia y continuidad les permiten una estabilización.
4. Las concepciones educativas son compartidas con otros docentes, las cuales se encuentran en el núcleo y la consistencia de la identidad de todos.
5. El oficio les proporciona un sentimiento de libertad y autonomía y,
6. Las respuestas a las interrogantes y problemáticas las encuentran en el oficio cuando se cree que residen en el oficio de por sí mismo.

La elaboración teórica sobre trayectoria permite profundizar en los recorridos o itinerarios de sujetos, grupos o instituciones (Jiménez, 2009) para develar ciertos procesos derivados de la interrelación de una serie de elementos. Particularmente en el ámbito de la educación, Jiménez (2009) define la trayectoria como las distintas etapas que vive un sujeto después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social.

La reconstrucción de trayectorias permite conocer a través de las maestras con experiencia en educación básica la forma en que construyen las actividades específicas que éstas realizan, el papel de las instituciones de adscripción, las redes institucionales en que se involucran e implican; así como la forma en que se apoyan en el capital social, cultural e institucional y los andamiajes que les proporcionan.

Al respecto Buontempo (2000) señala que la vida de los sujetos transcurre en un tiempo histórico y social específico, como un trayecto con una sucesión de

posiciones sociales –como espacios de juego y competencia- donde el sujeto se implica en procesos de apropiación, reproducción y conversión de cierto capital.

Se puede advertir que la trayectoria es el camino en el tiempo de las actividades “del oficio” que desarrollan los docentes, que devienen de la formación recibida y de la relación de factores micro y macro sociales como los antecedentes familiares, las relaciones personales, el género, el momento social del egreso y las condiciones institucionales.

Para comprender una trayectoria se requiere que los sujetos tengan un periodo de permanencia en el campo de trabajo que permita reconstruir sus rutas o caminos que conforman su desarrollo y actividad en el oficio, así como analizar los aspectos sociales, culturales, políticos e ideológicos que han favorecido y/o dificultado dichos recorridos del oficio docente.

La trayectoria es un concepto fundamental para esta investigación en el sentido que García Salord le atribuye, cuando dice que la trayectoria “[...] alude a los tramos que podemos reconstruir [...] identificando un principio, un recorrido posible [...] y ofrece la descripción de la dimensión temporal de las prácticas que permiten ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad, intervalos)” (2001, 12).

Analizar la trayectoria, por ejemplo, de las maestras con experiencia de educación básica permite identificar su organización, sus momentos de continuidad, discontinuidad, transición o ruptura, su movilidad, los puntos de convergencia e inflexión o los componentes que han incidido en su proceso de constitución en un campo disciplinario inscritos en un tejido histórico social particular (Jiménez, 2009).

Si bien como propone Bertely, la trayectoria no supone ninguna secuencia lineal particular preestablecida ni una secuencia de acontecimientos cronológicos, por el contrario, al hacer el “recuento” de su propia trayectoria se evidencia que ésta:

- Se vive como un proceso de cambio permanente.
- Se producen movimientos, matices e inflexiones en una articulación de procesos vinculados a contextos, oportunidades y decisiones.
- Se reconoce el presente como una construcción resultante de un pasado.
- Se comprende el pasado como insatisfacción e incertidumbre que se ramifica y detona alternativas, opciones, deseos y caminos posibles para asumir nuevos retos y desafíos.
- Se descubre la posibilidad de pensar y conceptualizar la realidad con términos propios al implicarse activamente en un proceso de aprendizaje y formación.
- Se anclan preocupaciones, se consolidan adscripciones, se definen separaciones de corrientes teóricas y se crean brechas entre los deseos y la realidad del oficio docente.
- Se constituye el devenir de un tejido histórico y social determinado (Bertely, 2002).

La trayectoria de una docente con experiencia de educación básica está conformada por una compleja red de interrelaciones entre las que destacan: las condiciones y circunstancias institucionales, la posición de la maestra en relación con su proceso de toma de decisiones, con el aprovechamiento de oportunidades, con la especificidad de ciertas condiciones situadas, con su propia racionalidad prospectiva imaginada, con situaciones azarosas que escapan de su propia voluntad, con el tejido de acontecimientos y hechos profesionales y personales, con la implantación de políticas, prácticas y concepciones educativas diversas y con procesos de legitimación de la autoridad en torno a su oficio.

Además, la trayectoria de la maestra con experiencia de educación básica se nutre en el día a día del oficio, en las condiciones corrientes de la vida, en las relaciones con sus colegas y no colegas, en su tránsito por las escuelas y en el contacto con modelos de formación permanente que pregonan conceptos, conocimientos y métodos para elevar la calidad de la educación.

La trayectoria de las maestras con experiencia de educación básica como reconstrucción y recreación también supone un conjunto de saberes inscritos en la memoria de los sujetos que no pretenden buscar verdades, causas o revelaciones, sino que inciden en el oficio docente e implican acotamientos a sus recorridos existenciales. Ante todo, “[...] establecen recortes, atribuyendo sentidos a las relaciones en que los sujetos se colocan respecto a los otros, así como a las construcciones de otros y de sí mismos” (Ramírez, 2010: 89).

Por otra parte, a lo largo de su trayectoria, las maestras con experiencia de educación básica van interiorizando en su oficio “[...] modos dominantes de pensamiento y esquemas de percepción sobre el mundo social y educativo [...] dentro del contexto de las tradiciones educativas y la cultura escolar en que se forman” (Castañeda, 2009: 22). Estas estructuras de pensamiento y esquemas disposicionales contribuyen a crear *habitus* en el oficio docente.

La noción de *habitus* enriquece el bagaje teórico de esta investigación porque el oficio de las maestras con experiencia de educación básica se inscribe en un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales la docente como sujeto percibe el mundo social y escolar y actúa en él.

El *habitus* como esquema generativo está socialmente estructurado, es decir, ha sido conformado a lo largo de la historia de cada sujeto y supone la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el sujeto social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes,

es decir, son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del sujeto:

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2009: 88-89).

En este sentido, el *habitus* de las maestras con experiencia de educación básica es un pasado que sobrevive en el presente y que tiende a permanecer en el porvenir actualizándose como una unidad de estilo. De esta manera, para explicar su oficio desde lo social, no basta con remitirlo a su situación presente, el *habitus* reintroduce la dimensión histórica en el análisis de la acción de los sujetos mediante esta estructura generativa que asegura la actuación del pasado en el presente:

[...] el *habitus* es la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto: por tanto, es lo que confiere a las prácticas su *independencia relativa* con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Esta autonomía es la del pasado actuado y actuante que, al funcionar como capital acumulado, produce historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace al agente individual como mundo en el mundo (Bourdieu, 2009: 92).

El *habitus* se inscribe en “[...] sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo [...]” (Bourdieu, 2008: 167). Es decir, el *habitus* tiene como función dar cuenta de que lo individual es social. “El *habitus* es una subjetividad socializada” (Bourdieu, 2008: 166), en cuanto proceso mediante el cual lo social se interioriza en los sujetos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.

A partir de la noción de *habitus* los sujetos toman en cuenta y explican “[...] la constancia de las disposiciones, gustos y preferencias [...]” (Bourdieu, 2008: 171), producen sus pensamientos y sus prácticas, forman esquemas prácticos de percepción, principios generadores de prácticas distintas y distintivas, por ejemplo:

–lo que una maestra con experiencia piensa con respecto a la “era” de reformas educativas en que se ha visto inmersa, sus opiniones políticas en torno a la educación y la manera en que las expresa difieren sustantivamente de los pensamientos, opiniones y acciones de un empresario dispuesto a invertir en la educación básica-.

Para Bourdieu, los *habitus* son también principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes y que producen:

[...] diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. así, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecer distinguido a uno, pretencioso a otro, vulgar a un tercero (2003: 34).

El *habitus* nos permite explicar que no es el destino que alguna gente lee en él sino un producto de la historia, fundamentalmente de la socialización primaria, “[...] abierto a las experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras” (Bourdieu, 2008: 174).

Los esquemas de apreciación, percepción, distinción y evaluación de las maestras con experiencia de educación básica tienden a asegurar su propia constancia; sin embargo, en la era de reformas educativas se incorporan estos esquemas y opera una selección sistemática que refuerza su *habitus* o bien se reinterpreta a través de sus esquemas:

[...] el *habitus* tiende a asegurar su propia constancia y su defensa contra el cambio a través de la selección que él opera entre las informaciones nuevas, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada, las informaciones capaces de cuestionar la información acumulada y sobre todo favoreciendo la exposición a dichas exposiciones [...] (Bourdieu, 2009: 98-99).

En este sentido, el *habitus* de la maestra con experiencia de educación básica implica por lo tanto, la interiorización de los esquemas cognitivos, perceptivos y apreciativos del mundo escolar que producen determinados discursos y prácticas escolares. Al mismo tiempo permite a la docente habitar en la escuela y en el aula,

apropiárselas y por lo tanto mantenerlas en actividad, en otras palabras, el *habitus* de la docente permite la continuidad de la educación.

En síntesis, las docentes con experiencia de educación básica desarrollan su oficio como el producto de conocimientos y actitudes adquiridas biográficamente, como parte de un proceso de socialización producido en un contexto histórico-social individual dualmente específico. Su *habitus* construye los modos dominantes de pensamiento y experiencia sobre el mundo físico y social de la escuela, de sus alumnos y del currículum que simbólicamente interiorizan. Su *habitus* designa, con plasticidad y eficacia, el conjunto de esquemas de los que disponen en un momento dado de su vida.

Así entonces, la construcción teórica de la investigación es un cruce de soportes conceptuales que permiten delinear el estudio de categorías sustantivas, iluminar la comprensión de los datos empíricos y abrir espacios para compartir la riqueza y densidad del análisis cualitativo. En otras palabras, para comprender a profundidad el oficio de maestras con experiencia de la educación básica.

1.5. Los recursos metodológicos

Para llevar a cabo la investigación fue imprescindible situar un universo empírico que implicara a aquellas docentes que:

1. Tuvieran más de 15 de años de servicio, toda vez que han transitado por los planteamientos de la reforma educativa de 1993 y viven las demandas y exigencias de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011.
2. Realizaran su oficio docente frente a grupo, toda vez que con los años de servicio han construido una experiencia en torno de la cultura, estructura y organización institucional, contrastan los enfoques de diseños curriculares

que tienen como base teórica el constructivismo social y las competencias, advierten problemáticas en torno a los insumos, los equipos y los recursos de la escuela, han construido consciente o inconscientemente una voluntad política y han establecido vínculos sociales y formativos de forma continua y sostenida.

3. Participaran o hayan participado en procesos de “actualización”, de “capacitación” o de “formación” ya sea a través de carrera magisterial, en Centros de Maestros del Distrito Federal o en actividades del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).
4. Sus años de servicio hayan representado un ejercicio efectivo de trabajo frente a grupo.

Este universo empírico tiene un papel explicativo como singularidad de:

- a. Aún cuando las maestras con experiencia pertenecen a niveles educativos diferentes –preescolar, primaria, secundaria- y formaciones distintas, sus trayectorias se inscriben en un enmarque caracterizado por un “permanente estado de reforma”. Han vivido su oficio docente inundadas “[...] de programas, proyectos e innovaciones múltiples, cuyo parentesco no siempre es evidente para directores y maestros, mientras para su trabajo diario parecen aportar más problemas que vías de crecimiento profesional o institucional” (Ezpeleta, 2004: 160).
- b. Una formación inicial que implicó la creación de una representación de lo que es “*ser docente*”; es decir, contribuyeron durante su tránsito por una Normal de manera activa en la formación de lo que significa el oficio docente, toda vez que es un período “[...] considerado clave en la formación del magisterio; en él, los sujetos desarrollan en la acción el doble

proceso de enseñar y aprender a ser maestro y construyen estrategias cognitivas, valorativas y prácticas que delinear su trayectoria posterior” (Davini, 2002: 8).

Lejos de asumirse como sujetos pasivos, la formación inicial permite a los estudiantes participar de manera diferenciada en su propio desarrollo e incluso desafían los cánones escolares pues “[...] seleccionan, descartan, cuestionan, asumen valores, actitudes y comportamientos docentes de acuerdo a su propia perspectiva sobre la enseñanza, aun contraria a la que mantienen los tutores que los guían y evalúan en las aulas” (Galván, 2011: 24-25).

Fueron en su momento docentes “principiantes” que abandonaron su papel de estudiantes para adentrarse en el oficio docente al asumir una responsabilidad en la toma de decisiones. Es posible que vivieran o vivan momentos de “pánico”, estrés, incertidumbre, angustia, desequilibrios, tensiones, inseguridad, fatiga, dispersión y “miedos”.

Generalmente se sintieron “solas” una vez que perdieron el contacto con sus compañeros de estudio e incluso no se sintieron integradas con sus nuevos “colegas” que, además, no siempre las acogieron de la mejor manera. Vivieron el dilema de seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial y las fórmulas más pragmáticas vigentes en las escuelas. Finalmente, medían la distancia entre lo que “imaginaban” del oficio y de lo que se vive en la realidad de la escuela y del aula (Perrenoud, 2007).

Sencillamente, “ser docente” es una trayectoria que transita por la formación inicial, las primeras inserciones laborales (maestras principiantes) y transcurre a lo largo de la vida en el oficio.

En esta trayectoria ocurre:

[...] un proceso de socialización en el que los sujetos se identifican, se adaptan, se resisten o se oponen a determinadas normas, sistemas de pensamiento y prácticas educativas. Así, determinados aprendizajes y experiencias adquiridas se traducen en estilos, modos de razonamiento, modelos y estereotipos de ser maestro (Castañeda, 2009: 9).

- c. Una circunstancialidad generacional del oficio de docente iniciada en su mayoría en la década de los años ochenta del siglo XX y continuada en la actualidad.
- d. La exigencia de un trabajo sistemático y continuo en marcha a través de la actualización y del aprendizaje permanente. La formación inicial no basta para conformar el oficio docente, la oleada de reformas hacen necesario y obligan a “completarlo” con el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes acerca de *todo* el entorno profesional (Ferry, 1997) para el abordaje de “nuevas” tareas.
- e. El requerimiento de la dedicación de tiempo completo al oficio docente como una prioridad en relación con otras decisiones personales. El oficio docente se asume como un proyecto propio que posibilita obtener no sólo satisfacciones personales sino que al mismo tiempo constituye un medio para la subsistencia ya que se recibe una prestación monetaria que le permite “vivir” para y del oficio docente (Tenti, 2011).
- f. La puesta en juego de sus valores, creencias, actitudes, emociones, anhelos, metas y objetivos en relación con ciertas alternativas, información, conocimiento y experiencia. En este sentido, las maestras con experiencia de la educación básica revelan su propio sentido personal y permiten el acceso a la historicidad de sus experiencias, pues “[...] hay más sentido en una persona viviendo dentro de una historia que dentro de una teoría o una ideología” (Clandinin, Conelly y Fan: 2001: 26). Por ello, son personas con una memoria, deseos, anhelos, objetivos, placeres, felicidad, incluso con

desdichas y sinsabores, pero que se aventuraron a correr riesgos y a vivir la experiencia del mundo y de la educación.

El proceder metodológico de la investigación estuvo orientado por una aproximación ubicada en la antropología histórica que integra una dimensión temporal a la práctica de los docentes; es decir, reconoce que toda configuración cultural es producto de una construcción social originada en elementos heredados, generados, impuestos o robados (Bonfil, 1991). Las docentes con experiencia de educación básica construyen su historia en entornos sociales y nunca en aislamiento; por ello, es inconcebible la idea de un docente que “no cambia” o que cambia solo con la intervención de agentes externos a su oficio.

Al reconocer la antropología histórica en el proceder metodológico de esta investigación se advierte que el oficio de las docentes con experiencia de educación básica tiene una historia que además de compleja es inconclusa, y se inscribe en los siguientes principios:

[...] la aspiración de producir conocimiento, acrecentar la medida humana de aquellos a quienes se quiere conocer porque acrecienta la medida humana de los investigadores y poner de manifiesto la medida humana del proceso de conocimiento del objeto de estudio (Guber, 2011: 13).

De manera particular, el proceder metodológico se inscribe en documentar lo no documentado del oficio de maestras con experiencia de la educación básica, lograr una interpretación con la intención de dar respuesta a las interrogantes planteadas en la investigación en articulación con el trabajo teórico propuesto, atender a las significaciones construidas por las maestras con experiencia de la educación básica a través de establecer una colaboración estrecha con ellas, una apertura a sus maneras de comprender su oficio en el marco de una era de reforma permanente y un respeto al valor de sus conocimientos (Rockwell, 2011).

El proceder metodológico reconoce que son las maestras con experiencia de la educación básica informantes privilegiadas pues sólo ellas pueden dar cuenta de

lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que las involucran; reconoce también los “marcos de interpretación” dentro de los cuales las maestras con experiencia clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido pues son ellas sujetos estelares a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir.

También el proceder metodológico reconoce la distancia entre la reflexividad del investigador y la de sus informantes, en la cual, el investigador necesita ubicarse en una posición de desconocimiento y duda sistemática acerca de sus certezas, tiene la necesidad de acompañar al informante por los caminos de su lógica; acepta los marcos de referencia de su interlocutor y el camino que se le propone recorrer con sentido crítico y capacidad de asombro (Guber, 2011).

Así entonces, a lo largo del estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas como un recurso fundamental, las cuales se desarrollaron principalmente en los espacios cotidianos de trabajo de las maestras con experiencia de educación básica, teniendo como condición esencial su disponibilidad de tiempo.

Esta investigación utiliza la concepción de entrevista en el sentido en que Guber la plantea como:

[...] una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. La entrevista es, entonces, una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación [...] de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro [e] introducen sus prioridades en formas de temas de conversación y prácticas atestiguadas por el investigador, y en los modos de recibir preguntas y de preguntar que revelan los nudos problemáticos de su realidad social tal como la perciben desde su universo cultural (2011: 70-75).

La entrevista se constituyó como el *pre-texto* y la herramienta metodológica para que las docentes configuraran el relato de su realidad considerando cinco ejes problemáticos, generales, abiertos, flexibles y articulados:

- 1°. El cambio
- 2°. Ser docente
- 3°. Formación continua
- 4°. Reforma actual y enfoque de competencias y,
- 5°. Mirada de futuro.

Estos ejes problemáticos dieron pie a que las maestras con experiencia de la educación básica expresaran sus pensamientos, sus sentimientos, sus anhelos, sus saberes, sus condiciones institucionales, sus circunstancias, sus caminos recorridos a los largo de los años en que han vivido su oficio docente asociando acontecimientos, situaciones y momentos significativos de su trayectoria, así como sus argumentos y discursos que ponen a disposición para debatir una política educativa que prescribe y define el oficio docente a través del enfoque de competencias.

También se emplearon como fuentes primarias los documentos de organismos internacionales tales como: informes, conferencias, recomendaciones, publicaciones, gacetas, entre otros; así como documentos oficiales de los gobiernos mexicanos entre los que destacan: planes nacionales de desarrollo, programas del sector educativo, planes y programas de estudios, acuerdos, alianzas, entre otros, los cuales permitieron identificar mecanismos eficaces para orientar el oficio docente a través de reglamentaciones y normativas derivadas de la política educativa. Son documentos que definen y ordenan “[...] el mundo de lo escolar y de sus disciplinas, esto es, las normas que dan respuesta a las preguntas de qué es un profesor, qué es un estudiante y qué es el aprendizaje” (Popkewitz, 1994: 117).

La investigación implicó un intenso trabajo de campo y abarcó dos momentos. El primero, de agosto a septiembre de 2013 que consistió en visitar a docentes con

experiencia en su lugar de adscripción para plantear en líneas generales los propósitos de la investigación y lograr el deseo de participar en ella. Este momento permitió ubicar a once docentes que aceptaron establecer una relación con el proceso de investigación y que se presentan en la tabla 1.

TABLA 1. Universo empírico

No.	NIVEL O MODALIDAD EDUCATIVA	ADSCRIPCIÓN	AÑOS DE SERVICIO
1	PREESCOLAR	EDO. DE MÉXICO	18
2	PRIMARIA	EDO. DE MÉXICO	24
3	PRIMARIA	EDO. DE MÉXICO	30
4	PRIMARIA	DISTRITO FEDERAL	28
5	PRIMARIA	DISTRITO FEDERAL	32
6	PRIMARIA	DISTRITO FEDERAL	31
7	PRIMARIA	DISTRITO FEDERAL	30
8	SECUNDARIA	DISTRITO FEDERAL	37
9	SECUNDARIA	DISTRITO FEDERAL	26
10	CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE	DISTRITO FEDERAL	22
11	USAER	DISTRITO FEDERAL	22

El segundo momento del trabajo de campo consistió en un trabajo intensivo del mes de octubre a diciembre de 2013 para realizar las entrevistas en las escuelas de los docentes con experiencia, así como a realizar las transcripciones de las mismas. En total se realizaron siete entrevistas, con una duración aproximada de 95 a 115 minutos, las cuales se grabaron en audio y fueron transcritas en su totalidad.

Aquí cabe hacer una aclaración, el docente de la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular, la docente del Centro de Atención Múltiple y dos docentes de primaria –cuatro en total- habían asumido funciones directivas previamente a la

realización de las entrevistas, lo cual se consideró una *“interferencia”* para la investigación en su conjunto.

En ese momento sus legítimas preocupaciones, dificultades, decisiones y acciones se centraron en el conocimiento de la escuela primaria y de los servicios de educación especial respectivamente, se encontraron motivados y entusiasmados por la idea de liderazgo –incluso ansiosos- para impulsar sus particulares visiones de cambio de la gestión; expresaron su interés por establecer “buenas” relaciones con los docentes y un trabajo horizontal flexible como símbolos del trabajo en equipo; consideraron prioritario “demostrar” los valores que impregnan su “designación”, afirmaron ideas como “mi escuela”, “mis alumnos”, “mis maestros”, “mis propuestas” como cuestión de propiedad y “apropiación”; asumen una fuerte carga de responsabilidad y aún cuando mencionaron la enorme carga normativa la advierten necesaria para contribuir a ampliar las interacciones y contactos con los docentes.

Particularmente, el docente de USAER y la docente de CAM al hacerse “maestros” teniendo como formación inicial la psicología a partir de la reorientación de los servicios de educación especial en la década de los años noventa del siglo pasado, configuran una mirada del oficio docente diferente a la que se conforma en las escuelas normales. Si bien este proceso da cuenta de la heterogeneidad que distingue el oficio docente en la actualidad, constituye una *interferencia* más para la investigación ya que estos docentes tienen el dominio y un amplio conocimiento del sujeto de atención de educación especial, de sus condiciones biológicas, psicológicas y pedagógicas, de las causas y tratamientos, de los factores individuales, de los defectos corporales, de los trastornos, de los métodos, los procedimientos e instrumentos de medición necesarios para y con ello desarrollar sistemas de intervención.

Los comentarios de estos cuatro docentes durante el trabajo de campo se distanciaron de las preguntas de investigación y del enfoque teórico básico. Se

consideró que sus expresiones no estaban directamente relacionadas y en coherencia con la temática a investigar por lo que se consideró que podrían abrir nuevas vetas para investigaciones futuras.

Bajo esta aclaración sólo se tomaron como informantes clave a siete maestras con experiencia de educación básica que se inscribían en el enmarque de los recursos metodológicos y aportaron a esta investigación, producto del proceso de análisis, las viñetas que exponen los marcos de interpretación del oficio de las maestras con experiencia con respecto al problema, a los propósitos, a las preguntas de investigación y a los referentes teóricos.

La tabla 2 comunica los espacios educativos donde se realizó el trabajo de campo y los niveles educativos donde desarrollan su oficio las maestras con experiencia de educación básica de este estudio.

El procedimiento metodológico pretendió delinear las regularidades y entender las tensiones, preocupaciones y perspectivas del oficio de las maestras con experiencia más allá del caso singular. De este modo la presentación del estudio no se realizó “por maestra” sino en las regularidades transversales a las distintas docentes, alrededor de su trayectoria, de su acción en las aulas, de sus interacciones, de sus pensamientos y emociones, de sus saberes, desde la posibilidad de entrar en su mundo y su andar a través de los años en el oficio docente para acercarnos al conocimiento de su realidad a través del andamiaje teórico de esta investigación.

TABLA 2. Espacios educativos donde se realizó el trabajo de campo.

No.	ESPACIOS EDUCATIVOS	NO. DE DOCENTES
1	PREESCOLAR DE LA COLONIA LA HIGUERA EN EL ESTADO DE MÉXICO	1
2	PRIMARIA ANEXA DE UNA NORMAL EN EL ESTADO DE MÉXICO	2
3	ESCUELA PRIMARIA DE LA DELEGACIÓN GUSTAVO A. MADERO	1
4	ESCUELA PRIMARIA DE LA DELEGACIÓN AZCAPOTZALCO	1
5	ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA DE LA DELEGACIÓN TLALPAN.	1
6	ESCUELA SECUNDARIA DIURNA DE LA DELEGACIÓN MIGUEL HIDALGO.	1

1.6. Los hilos de la negociación

El trabajo de campo implicó un abanico de interacciones con las maestras con experiencia de la educación básica caracterizado por la veracidad, el ofrecimiento de seguridades de confidencialidad, la expresa garantía del anonimato, aunado a la prudencia, a la discreción y a la sinceridad para construir una relación de confianza mutua.²

Se enfatizó que el estudio estaba dirigido y concentrado en la elaboración de viñetas analíticas y no en las personas (Woods, 1987) por lo que se evitarían las referencias específicas de su quehacer cotidiano. Por ello, se insistió que la investigación se distanciaba de cualquier propósito de “evaluar” su oficio, y mucho menos aún juzgarlas a ellas.

El encuentro con cada docente tuvo como principio el valor de la escucha activa y el aprecio sincero por sus respuestas, comentarios, puntos de vista e incluso, el

² Con el fin de guardar la validez de las informantes, se utilizó como clave para identificarlas las tres primeras letras en mayúscula del nivel educativo al que pertenecen, luego los años de servicio, posteriormente una diagonal y finalmente las letras E y N que implica la entrevista. Por ejemplo: SEC37/EN, significa que se realizó una entrevista en secundaria a una docente con 37 años de servicio.

respeto a la exposición de sus sentimientos para mantener la curiosidad por saber más de su oficio en el marco de una intensa era de reformas educativas.

En los encuentros con las maestras la honestidad cobró una relevancia para la investigación toda vez que se acordó con cada una de ellas la presentación de los resultados como un compromiso ético y en congruencia con la idea de que la producción de conocimiento social está ligado a un diálogo entre un nos-otros.

Además, la negociación con las maestras que aceptaron participar en este estudio se fundó en la valoración de una auténtica riqueza humana y respeto a su diversidad, por lo que en congruencia el presente estudio se aleja de la prescripción de modelos, de roles idealizados, de la moda que difunde imperativos arbitrarios y artificiales para transformar el oficio docente. Tampoco se plantea el desarrollo de alternativas de cambio, de nuevas estrategias o proponer proyectos de formación docente.

1.7. La esperanza de aportar al campo educativo

La revisión de la literatura sobre la investigación educativa en torno a los docentes de educación básica fue un ejercicio necesario para este estudio, además de una exigencia intelectual y ética.

En primer lugar, las aportaciones del seminario “Teoría y práctica del quehacer docente” del Programa de Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco fueron un sólido pilar para comprender los diversos enfoques que estudian el oficio docente, tales como:

- La comprensión del planteamiento de la eficacia docente como una de las concepciones hegemónicas en el ámbito educativo.

- El conocimiento del docente como actor o como sujeto relacionado con los temas de género, edad, autoridad, contextos institucionales y trayectorias docentes.
- La revisión de aquellos estudios que examinan la práctica desde los contextos institucionales, la política, la gestión y la institución; y,
- La exploración de las transformaciones del oficio docente derivadas de nuevas exigencias educativas y cambios políticos, económicos y culturales a los que se enfrenta un modelo de escuela y un oficio con fuertes raíces históricas.

En segundo lugar, la revisión del estado del conocimiento temático “Maestros de Educación Básica y Normal. Una mirada desde la investigación educativa”, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa permitió contar con un “[...] testimonio documentado de quiénes son realmente nuestros profesores” (Sandoval, *et.al.*, 2013: 193). Algunos estudios realizados entre los años 2002 y 2013 tuvieron una influencia determinante y pueden considerarse “subsidiarios” de los propósitos y de la orientación de esta investigación, entre los que destacan los siguientes:

La investigación de Tenti y Steinberg (2011), es un estudio comparativo entre docentes urbanos de primaria y secundaria de tres países latinoamericanos (Argentina, Brasil y México). El planteamiento sobre las tensiones entre vocación, trabajo y profesión es sumamente sugerente, principalmente el de vocación, toda vez que en este estudio no se identifica como una idealización, sino como un referente filosófico del pensamiento de María Zambrano y como un valioso patrimonio del oficio docente.

La influencia de Tenti y Steinberg en esta investigación se advierte en el pensamiento del oficio docente como una construcción social, estatal e histórica que ha transitado entre la idea de la vocación secular y la decisión racional de la

profesión; así como las tensiones del oficio docente ancladas en las múltiples e inéditas exigencias y demandas sociales y culturales que tienen un impacto dinámico, complejo y conflictivo en torno a la educación.

El trabajo de Rockwell (2013) revela la heterogeneidad del magisterio como producto de la fragmentación del sistema educativo, la diversificación de modalidades y actividades en que participan, la multiplicidad de perfiles profesionales, las formas de contratación variadas y las diferencias salariales entre otras. Su influencia en esta investigación se advierte al reconocer que en la actualidad el magisterio es altamente diversificado pero sujeto de manera contradictoria a exigencias y controles homogéneos; al mismo tiempo, recupera que más que un proceso de profesionalización se ha generado uno de intensificación del trabajo que impacta en las acciones y prácticas docentes en las escuelas.

La investigación de Rockwell implicó el regreso a las mismas escuelas que formaron parte de un estudio realizado treinta años atrás para examinar las transformaciones y las continuidades en el trabajo docente de primaria, por lo que presenta una serie de comparaciones en torno a las políticas educativas, las condiciones materiales y las prácticas de los maestros.

El análisis del docente de “hoy” y de “ayer” del estudio de Rockwell es un referente imprescindible en esta investigación para analizar el pasado móvil y viviente de las maestras con experiencia de la educación básica que está presente en *nuestro* presente.

El permanente estado de reformas educativas de las últimas décadas ha logrado establecer y justificar la necesidad de diseñar *proyectos de actualización para maestros en servicio*. La investigación de Torres y Serrano (2007) orientaron y fortalecieron la investigación a partir de reconocer que la reforma de formación docente es un aspecto fundamental de la acción del Estado Mexicano. Desde sus

particulares aproximaciones, los trabajos relacionados con los proyectos de actualización permitieron comprender las estrategias para controlar, regular y dirigir la formación de los docentes.

Las investigaciones sobre profesores principiantes son una ruptura con la visión homogénea del magisterio y colocan el énfasis en las distintas fases que componen la carrera docente para analizar la particularidad y problemática de cada una de ellas. En el caso de las investigaciones sobre profesores principiantes, realizadas tanto en primaria como en secundaria y en ámbitos urbanos y rurales son desarrolladas en contextos educativos vulnerables, por ello:

No es casual, pues es parte de las reglas no escritas pero vigentes, que a los jóvenes maestros se les asignan las escuelas más alejadas, de difícil acceso o conflictivas, ya que se considera un derecho ganado con el paso del tiempo trabajar en planteles con mejor ubicación y condiciones. Esto implica que jóvenes sin experiencia y sin ningún apoyo se hagan cargo de la educación de los sectores más desfavorecidos (Sandoval y Villegas: 2013: 228).

Estos estudios sobre profesores principiantes permitieron ubicar que uno de los momentos que componen la trayectoria del oficio docente es aquel donde se ha construido una experiencia, tiene un carácter personal y donde la docente habla de situaciones de su realidad particular.

Las investigaciones que se han ocupado de analizar los aspectos que influyen en la configuración de significados en torno al “ser maestro” son un referente más para el presente estudio. Estos aspectos van desde las motivaciones que mueven a los sujetos para elegir la carrera docente hasta los “imaginarios” que se construyen y transmiten sobre lo que debe ser un “buen maestro”. Las investigaciones muestran que la conformación del “ser maestro” no sólo se da en la formación inicial sino también en el ejercicio de la misma, pues es ahí donde los educadores viven y experimentan la complejidad del oficio docente.

El estudio de Anzaldúa (2004) en “La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder” muestra a partir de un dispositivo metodológico de

investigación denominado “Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados” que las imágenes sublimes que se han construido sobre la escuela normal se “estrellan” con una serie de situaciones adversas en sus prácticas pues se enfrentan a condiciones laborales poco satisfactorias como grupos numerosos, padres de familia escépticos, autoridades educativas que los supervisan y los presionan, sin olvidar que ante esto hay un salario precario con pocas opciones de formación, actualización y desarrollo académico de calidad.

Existen otras investigaciones que abordan el proceso de construcción de la identidad docente a través de las experiencias subjetivadas dentro de una cultura institucional, con otros profesores o agentes del medio, o bien con dispositivos de actualización que arrojan saberes a los profesores, mismo que les identifican y conforman.

En este sentido, Castañeda (2009) en su libro “Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de Educación Básica”, evidencia que la formación es un proceso en el que se vinculan experiencias adquiridas a lo largo de una trayectoria en espacios instituidos, en relaciones profesionales y en condiciones corrientes de la vida. Por ello, es preciso explicarla en su dimensión social y cultural mediante el análisis de los discursos, dispositivos y prácticas institucionales que la estructuran y, en la dimensión de la subjetividad, donde los significados, ideales, imaginarios e identidades de los maestros construidos en su recorrido de formación toman la palabra.

La obra de Castañeda también explora la formación permanente de los profesores de educación básica en el entrecruzamiento de lineamientos prescriptivos y las subjetividades que se producen en trayectoria de formación. Examina las tendencias predominantes en el campo, las políticas de reforma y regulación por parte del Estado mexicano y las dimensiones de poder y saber de los dispositivos de actualización.

En el libro “Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de Educación Básica” Castañeda asume que la entrevista y el relato de vida son una perspectiva de conocimiento y comprensión de un fenómeno social e histórico, en este caso particular la formación permanente de profesores y no únicamente como técnicas para reconstruir la vida de los actores. Por ello, analiza los sucesos y situaciones vividas por docentes de educación básica en su formación como indicios que producen determinadas experiencias, identificaciones y prácticas que les han permitido comprometerse con el conocimiento y reconocerse como sujetos potencialmente autónomos o replegarse a los saberes, las actividades, las normas y las relaciones que terminan obstaculizando un tránsito formativo entre las viejas y las nuevas creencias, los antiguos y los nuevos saberes e incluso, las identificaciones pasadas y presentes.

Todos y cada uno de los estudios registrados contribuyeron a construir los cimientos de esta investigación y a reconocer que las *tensiones, preocupaciones y perspectivas de maestras con experiencia de educación básica* aportan al debate actual sobre el oficio de docente en el marco de políticas educativas que lo determinan con base en las “competencias”.

Los aportes apuntan al análisis de un momento de la trayectoria de los maestros poco o nada explorado en la investigación de la última década; tener como compañeros de camino a docentes de cualquier nivel o modalidad de la educación básica, independientemente del género, de los años de servicio, de la institución formadora de procedencia, si su oficio docente se despliega en contextos urbanos o rurales, a estudiantes de instituciones formadoras de docentes, a apoyos técnicos que “acompañan” a docentes en servicio, pero de manera entrañable a las maestras que participaron en este estudio.

También apunta a todos aquéllos interesados en comprender el oficio docente y cuyos esfuerzos están orientados hacia el diálogo y la reflexión sobre su complejidad, pero fundamentalmente, aspira al encuentro con docentes con

experiencia de educación básica para reconocer en común que la trayectoria no ha sido de ninguna manera un camino seguro y que la historia que la inunda da cuenta de lo que “somos”, lo cual anima a un ejercicio ético para luchar por una sociedad diferente en la que “vivimos” y “queremos” para los alumnos.

CAPÍTULO II. TRADICIONES DEL OFICIO DEL “BUEN DOCENTE”

Por la vía de la sobre simplificación, se impuso que los principales problemas de la formación del profesorado podrían resolverse analizando los rasgos considerados esenciales en un buen profesor o las funciones específicas inherentes a su puesto. El análisis del trabajo del profesor se equiparó al análisis de tareas en la industria.

Thomas Popkewitz

2.1. Introducción. El oficio del “*buen docente*”: una cuestión de Estado

En “El corazón del problema” –capítulo anterior-, se enfatizó que tanto los debates académicos como la política internacional y nacional resaltan el oficio de las docentes al otorgarles una mayor responsabilidad y centralidad a través de definir los atributos, cualidades, actitudes, disposiciones y sensibilidades del “*buen docente*” en el marco de una “*oleada*” de reformas educativas iniciada en la década de los años noventa del siglo pasado y que se prolongan hasta la actualidad.

Los llamados a una “*era*” de reformas educativas enfatizan la *urgencia* de desarrollar lo innato en los alumnos, ofrecer una igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo del potencial humano, impulsar el progreso hacia la plena realización de la democracia, establecer medidas en torno al rendimiento del alumno y *redefinir el oficio docente*.

En tal *redefinición del oficio docente* se inscribe una urdimbre histórica que obliga a una mirada que contempla a las maestras con experiencia inscrita en una compleja relación institucional-escolar-social y, portadora de una historia que la condiciona.

Las maestras con experiencia de la educación básica viven su oficio provistas de *habitus* o mecanismos configurados a lo largo del tiempo que les permiten un cierto estado de regularidad y estabilidad a través de las instituciones académicas en que se formaron, de las condiciones institucionales que tensan su práctica, de la formación permanente en el ejercicio de su oficio, de las formas y modos de participación en la escuela y en la comunidad, de la construcción de un estilo de liderazgo docente, de sus propias reflexiones y preocupaciones, así como de su particular mirada del futuro de la educación.

El oficio de docente en México tiene una historia de más de cien años. En plena modernidad del siglo XIX, el Estado mexicano inicia la construcción de un amplio inventario de cualidades ideales atribuidas al “*buen docente*” que perdura hasta la actual circunstancialidad socio-histórica del siglo XXI.

Las maestras de hoy son las herederas de esa historia, lo cual implica que para comprender el oficio docente en la actualidad bajo el llamado enfoque de “competencias” es necesario reconocer las *tradiciones* que el Estado mexicano ha configurado en torno al “*buen docente*” a través de un rastro por el pasado.

El oficio de docente competente se inunda de un pasado, de un transcurso histórico que permite apreciar todo lo que articula la educación y la escuela a través de los modos de ser, de pensar, de sentir, de mirar, de hablar y de hacer el oficio de docente “[...] en ocasiones de forma consciente o en un sentido práctico semiconsciente pero eficaz para orientar la práctica concreta en el aula y la institución escolar” (Tenti, 2011: 111).

Resulta importante reconocer que no puede existir una comprensión de la razón de ser del oficio de docente bajo el enfoque de “competencias” sólo a través de focalizar su análisis en aspectos estructurales del presente, toda vez que “[...] siempre quedan rasgos que constituyen el sedimento de épocas pasadas” (Tenti, 1999: 13).

El interés por priorizar el pasado del oficio de docente tiene como propósito aclarar el presente, lo cual implica “[...] *entender el tiempo* para liberar a lo actual de la serie de pactos y denegaciones que inconscientemente tiene estructurado el quehacer institucional en un presente eterno donde los sujetos no encuentran claramente su destino” (Remedi, 2004: 28).

Lo anterior significa que el oficio de docente tiene una génesis que se inscribe en una *tradicción* en el tiempo y se ha transformado en el devenir histórico, cuestión que posibilita ampliar su comprensión en los tiempos actuales. Cabe advertir que:

[...] el peso de la historia está presente no sólo en las dimensiones materiales del sistema educativo (los edificios, las aulas, los textos escolares, los recursos didácticos, etc.) sino que también está en los agentes, es decir, en las mentalidades de los maestros, sus identidades y sus prácticas (Tedesco y Tenti, 2002: 4).

Al mismo tiempo, reflexionar sobre las distintas *tradiciones* del “*buen docente*” implica priorizar el presente ya que “[...] obliga a renovar los lenguajes que se heredan del pasado” (Tenti, 2008: 19). En otras palabras, el aspecto fundamental para analizar el oficio de docente en la actualidad radica en “[...] poner en contacto el pasado con el presente a fin de situar interrupciones, discontinuidades y rupturas” (Popkewitz, 2000: 27), pero al mismo tiempo para rastrear sus huellas, sus señales y sus indicios históricos.

De esta manera, las *tradiciones* del oficio del “*buen docente*” adquieren su significación en el marco de la intervención del estado mexicano en la educación desde el triunfo de los liberales en el siglo XIX hasta nuestros días.

Es el Estado mexicano desde la República Liberal quien engendra un proyecto de nación a través de regular la relación Estado, sociedad y educación. Relación que implica definir la función social del docente y de sus regulaciones pedagógicas en diversos momentos históricos donde se esgrime la necesidad de un docente “nuevo” en el marco de los ajustes a dicho proyecto.

Cada ajuste o crisis al proyecto de nación se inscribe en el contexto de cambios sociales, culturales, políticos y económicos que impactan significativamente en el desarrollo del sistema educativo y abre una agenda que articula temas vinculados a los docentes tales como: la compleja definición del oficio, las regulaciones de las relaciones escolares, especialmente de las relaciones pedagógicas, el sistema de formación inicial y continua, las condiciones laborales y organizacionales, las normativas que regulan la carrera, las imágenes propias del colectivo docente y las que sobre él se construyen.

Por ello, las *tradiciones* marcan la cadencia del desarrollo del oficio del “*buen docente*” como una construcción social del Estado y su intervención para definir lo que es y debe ser su razón de ser en cada ajuste al proyecto de nación.

Se entiende que una *tradicón* es una configuración:

[...] de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico en que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, las tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates racionales. Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares (Davini, 1995: 20).

La trascendencia de la *tradicón* radica en que no aparece como el pasado lineal, sucedido y estático, sino como el pasado móvil, dinámico y viviente que está presente en el presente. Por ello, la *tradicón* se inscribe siempre en la vida bajo la forma de una radical historicidad e implica “[...] un encuentro amoroso con el pasado, una íntima mirada de la tradición, el asombro surgido de la disposición honesta a dejarse sorprender sin tomar nunca lo otro como ya sabido sino como lo siempre acompañante (Rivara, 2006: 46).

Por ello, es imprescindible plantear algunas consideraciones sustantivas:

- 1°. Poner en contacto el pasado con el presente implica re-construir las nociones de vocación, misión, trabajo/profesión y competencia como andamios de las diversas *tradiciones* que le dan sentido al oficio de docente en la actualidad.
- 2°. La historia del presente del oficio de docente considera la reforma actual de la Educación Básica como parte de la tradición histórica del Estado mexicano para sancionar, legitimar y definir lo que es y debe ser el oficio del “*buen docente*”.
- 3°. La re-construcción de las *tradiciones* se inscribe en el privilegio de lo social en lo histórico, es decir, está por encima del relato de acontecimientos políticos particulares, personajes protagónicos y sucesos militares.
- 4°. Las *tradiciones* son un marco de referencia histórico-social que se hace presente en el *presente* y complejizan la problemática del oficio docente ante un creciente proceso de reformas curriculares, normativas y de dogmática jurídica.
- 5°. Las *tradiciones* no sólo son indicadores de circunstancias y coyunturas históricas, económicas, políticas o sociales, ni delimitaciones espacio-temporales que conforman a las maestras con experiencia de educación básica porque viven de manera determinada, porque trabajan de una manera determinada, porque viven en una época determinada o porque están en una institución determinada. Porque verlas bajo este razonamiento alude a mirarlas como meros reflejos de esas circunstancias y se les reduce a sus circunstancias que las determinan.
- 6°. Las *tradiciones* permiten explicar que las tensiones, preocupaciones y perspectivas de las maestras con experiencia de educación básica

contienen prolongadas duraciones, ideas sedimentadas, imposiciones externas y modelos que buscan imponerse a través de posturas ideológicas y políticas que exigen sumisión y obediencia.

7°. Las *tradiciones* del oficio del “*buen docente*” son un movimiento de revisión, un movimiento de retorno para ver de otra manera, es decir, implica una experiencia de “*memoria*”. Porque la memoria:

[...] consiste en ir dentro de lo vivido, [...] desempeña una función primordial porque en el pensamiento hay un volver a vivir, [...] presenta un carácter fundante activo y constructivo, [...] es el medio temporal del ser, es presente, es pasado vivo y es proyección hacia el futuro.[...] No es visión de la conciencia que se representa el mundo como un objeto sino “ver” lo que se vive y lo vivido, verse viviendo, es lo que íntimamente mueve el afán de conocimiento, [...] La rememoración de la tradición no es la memoria de “lo mismo” sucedido, sino de lo diferente que es interpretado (Rivara, 2006: 44-53).

Reflexionar, entonces, sobre las *tradiciones*, abre la experiencia del oficio docente y posibilita ubicar un estar o aún no estar, un ir y venir, un buscarse y encontrarse, un detonante de la inconformidad, del descubrirse, de la posibilidad de recrearse, de trascender lo conocido para situarse frentes a ellas y asombrarse éticamente de *aquéllas* que se han interiorizado y que dan movimiento cotidiano al oficio de cada docente.

2.2. La *tradición* sagrada y piadosa de la *vocación*

La responsabilidad del maestro como guía y orientador espiritual de las nuevas generaciones, implica ya no una dinámica pedagógica, sino una mística educativa, pues el maestro tiene que ser concebido en sus dimensiones apostólicas, en su tarea de sembrador, ni limitada ni definida por cláusulas contractuales, sino a la luz que alumbra la conciencia y sirve de guía a los pueblos. Encomienda histórica, consigna de patria y pueblo [...] en sus manos está la paz social o la guerra y, tamañas responsabilidades reclaman espíritu sereno, patriotismo insobornable, y visión de los valores en juego.

A. Ceniceros

La *tradición* sagrada y piadosa de la *vocación* está muy ligada a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos; por ello, el Estado mexicano construyó a finales del siglo XIX las bases filosóficas y políticas para imponer su propia definición del oficio docente al reivindicar paulatinamente la formación de una moral cívica laica, capaz de sentar los cimientos culturales de la nación y crear una conciencia nacional a través de educar a un tipo de ciudadano.

La consolidación del liberalismo “triumfante” en el poder proporcionó los argumentos desde la doctrina positiva para fundamentar la acción legítima del Estado mexicano orientada a concretar el proyecto educativo en el marco de la función política y social de la escuela y del oficio docente. Liberalismo y positivismo constituyeron las ideologías inspiradoras dominantes (Tenti, 2011) para proporcionar los caminos que liberaran a los sujetos del provincialismo, del dogma teológico y de las cuestiones irracionales de la fe mística.

El espíritu de la República Liberal contuvo la expresión de un verdadero proyecto educativo nacional en el marco de un cambio político y en la necesidad de articular el oficio de los docentes a las nuevas instituciones.

De esta manera, el Estado de la República Liberal jugó un papel activo y positivo para asumir la posición de “Estado educador”, no sólo para vigilar el respeto a la

libertad de enseñar y aprender, sino para que éste se instalara en las conciencias de los ciudadanos con la intención de remover “[...] los hábitos tradicionales y reemplazándolos por un fondo común de verdades que, por ser científicas, podían ser aceptadas por todo el mundo” (Tenti, 1999: 65), con la intención de promover una nueva concepción del mundo y de la vida apta para el logro del hombre positivo y orientado hacia el desarrollo; sólo así se logró incorporar una tesis radical histórica sustentada en la “razón” como motor y valor de “orden y progreso”.

Fueron los docentes quienes asumieron la socialización política, la instalación de una escuela patriótica y democrática, la promoción de las libertades públicas y la guerra educativa contra la intromisión de la iglesia; sin duda se pensó que estas acciones eran suficientes para sentar los cimientos que posibilitarían la derrota espiritual del clero y la formación de sujetos que actuaran y pensarán como “personas razonables”. En este sentido, los “[...] liberales creyeron en el poder de la educación casi con desesperación. Su ambición era gigantesca, porque desde su perspectiva todo lo que para México deseaban dependía de ella” (Vázquez, 1999: 102).

La génesis del oficio del “*buen docente*” se cargó de un sentido claramente político y el maestro:

[...] se convirtió en el agente activo de un proceso de socialización controlado por el estado (sic) moderno en construcción. Así, por su función y por el contexto en que desarrolla su actividad, el oficio docente es al mismo tiempo producto y productor del estado (sic) moderno (Tenti, 2011: 114).

La principal dimensión del Estado Liberal mexicano bajo el espíritu republicano fue la afirmación de la “Nación”. Para construir la identidad de la Nación se necesitaron docentes patriotas, capaces de “instruir” a un ciudadano a través de la enseñanza de la historia como narrativa de los héroes que forjaron la “madre patria”, de la geografía que privilegió la imagen de un territorio unificado y del civismo y de la lengua oficial que trazaron la expresión y temperamento épico del

pueblo mexicano para constituirse como elementos activos de la integración nacional.

En este sentido, el oficio docente se encargó de formar alumnos que vivieran del sentimiento “cálido” y “acogedor” del patriotismo, así como de la fascinación y orgullo de ser mexicano.

Al mismo tiempo, para producir la Nación, el docente se preocupó por el laicismo escolar y por “[...] una moral cívica y positiva anclada en los valores cristianos, pero sin la fe” (Dubet y Martuccelli, 1996: 32).

El oficio docente se permeó de un carácter sagrado y una fuerza mística secular para propagar el orden y el progreso, para difundir los valores universales de la razón, del pensamiento positivo y para lograr la autonomía de un sujeto moderno libre, que aceptara, hiciera suya y cumpliera con la ley común.

El Estado mexicano depositó en el docente la confianza y responsabilidad para que la sociedad avanzara hacia la modernidad a través de que sus ideas de razón, progreso y patria se revelaran como verdades en el sentido de la tradición religiosa, porque se creía que a través de su oficio se podía “moldear” a los alumnos para “crear” un nuevo ciudadano a través de “convertirlo” en un seguidor de la religión cívica de la Nación. El oficio del “*buen docente*” constituyó de esta manera, un claro ejemplo de alma y vida espiritual de la República liberal (Popkewitz, 2008).

El docente debía sustraer a los alumnos de las “tradiciones” y “costumbres” y de los “desórdenes y pasiones del mundo” para cumplir la función explícita de educar en nombre de principios sagrados, indiscutibles y homogéneos. Lo sagrado era la nación nueva donde construir la ciencia y la razón para formar un “hombre moderno”. Éstas fueron las posibilidades redentoras del nuevo mensaje liberal.

Por ello, su oficio se realizaba en una escuela/templo/santuario protegida de “las cosas del mundo” y considerada guardiana de los valores indiscutibles y sagrados para transformarlos en normas que formaban actores sociales integrados (socialización) y sujetos autónomos y críticos (subjetivación) constituidos como ciudadanos racionales y libres.

En la *tradición* sagrada y piadosa de la vocación, el oficio docente se reveló a través de la misión, el sacerdocio y el apostolado como sus “imágenes” arquetípicas. La “Nación” o la “Madre Patria” colocaron al docente en el mismo plano que el sacerdote, en una especie de llamado o designio secularizado o desacralizado para desempeñar su oficio.

Su sentido fue una especie de destino social y un motivo de vida caracterizado por cuestiones morales y conductuales dándole una tonalidad vivamente afectiva y un espiritualismo pedagógico que reforzó el papel moralizador del “*buen docente*” entre cuyos rasgos destacaron: el deseo de hacer el bien en el silencio, además de la entrega, la generosidad, el sacrificio, la devoción, la prudencia, la modestia, la pobreza, la austeridad republicana, el compromiso, la justicia y el humanismo, reconociendo que “[...] la humildad y el sentido del deber son las primeras cualidades de un buen maestro de escuela” (Lang, 2010: 89).

Sin embargo, también se enfatizaron las cualidades físicas y de autopresentación tales como: la robustez, el vigor, la salud y la fortaleza física, que al relacionarse con las cuestiones morales y conductuales proyectaron el discurso pedagógico que definió al docente como prototipo o paradigma del hombre ideal que se pretendía formar (Tenti, 1999).

Esta configuración de cualidades y rasgos son extraordinariamente valorados y reconocidos como “[...] verdaderos emblemas identificatorios que se supone, demanda y exige, deben caracterizar a todo maestro, pues parece que la sociedad

necesita la confirmación de que éste le garantizará la formación del modelo de hombre que espera” (Zúñiga, 1993: 43).

La fe en el orden y el progreso, la confianza en la República, el amor a la religión de la Patria y el evangelio de la verdad científica forman parte de la *tradición* sagrada y piadosa de la *vocación* del oficio docente; el mayor compromiso del “*buen docente*” en su sentido existencial, intelectual, cívico y moral fue la misión encomendada para escolarizar al pueblo, porque implicó reconocer que la causa de la escuela tenía un sentido “santo” y el oficio docente constituía un servicio “divino”.

Así, el oficio docente se dirigió a la razón, al conocimiento y al saber que se encontraban en un estado latente en alumnos y adolescentes y que pretendió hacer emerger a través de la memorización y la repetición de los ejercicios escolares, de la disciplina marcada por el silencio, del dominio de los sentimientos, del control de sí mismo, de la *inculcación* de los deberes sociales, del establecimiento del orden de la clase y de la implantación de una distancia jerárquica entre el mundo de los niños-alumnos y del adulto-maestro.

Al mismo tiempo, el oficio docente determinado por la *tradición* sagrada y piadosa de la *vocación* se centró en una pretendida educación integral que tomara en cuenta la naturaleza física, intelectual y moral del niño aprendiz. Para ello fue imprescindible un docente que desarrollara en sus alumnos las habilidades y las capacidades prácticas.

El docente sólo requería un amor a la ciencia y hacia la instrucción, es decir, no necesitó un dominio de saberes, sino una relación con el conocimiento para difundirlo y lograr el respeto de sus potencialidades. El amor y la fe en la ciencia le bastaban para formar ciudadanos y no individuos instruidos.

La instrucción y el “método” basados en los principios de la fe en la ciencia, así como la socialización de los alumnos a través de imponerles la disciplina escolar y el saber universal generaron la idea de que desarrollaban en los alumnos su autonomía, libertad y espíritu crítico.

La *tradición* sagrada y piadosa de la *vocación* se fortaleció en el día a día de las clases, en la construcción del respeto al orden y a las jerarquías, lo cual implicó mantener a los alumnos dentro de patrones de comportamiento comunes a todos y al mismo tiempo reducir las diferencias, disolverlas y suprimirlas. Por ello, esta *tradición* revela “[...] su marcado *carácter civilizador* [que] reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela” (Davini, 1997: 25).

Al definirse por su *vocación*, el docente adquirió una autoridad basada en los principios y valores sagrados. “Era preciso respetar al maestro no tanto que individuo singular, sino en tanto representante de principios superiores” (Dubet, 2004: 19).

La firme adhesión y convicción de pertenencia de los docentes a la Nación implicó que la *vocación* fuera un asunto de Estado que merecía ser moldeada y organizada (Lang, 2010). Para ello, la República liberal reclutó a docentes con *vocación* al asegurar una homogeneidad estable del cuerpo docente y confiarles el progreso y la unidad nacional por medio de la educación pública, laica y gratuita. La ocupación fue rápidamente definida como femenina, dentro de un discurso tutelar donde se reafirma una condición histórica de división social y división sexual del trabajo, del conocimiento y del poder en la sociedad (Apple: 1997).

De esta manera, el oficio de docente fue un deber y una consagración por entero a la “auténtica enseñanza” (Steiner, en: Tenti, 2011), fue una pasión que valía por sí misma al tiempo que logró un prestigio social y simbólico teniendo como cimiento

la fe colectiva en la educación y el respeto a la autoridad de los docentes toda vez que encarnaban el papel de guías intelectuales, morales y sociales del pueblo.

En la medida en que el docente se apoyó en la sagrada y piadosa *vocación* constituyó un oficio relativamente simple y basado en un orden mecánico que contribuyó al fortalecimiento del Estado como promotor y productor del desarrollo del capitalismo. Asimismo, en el reforzamiento del aparato estatal y su legítima presencia en las relaciones económicas y sociales al disponer de condiciones de orden jurídico y de regulación, como el caso de la educación.

El oficio del “*buen docente*” en la *tradición* sagrada y piadosa de la *vocación* contribuyó a la conformación del Estado nación integrado que se manifestó en el proceso de unificación nacional, en la constitución de un mercado de trabajo interno y en la integración del país al mercado mundial por la vía “primario-exportadora”.

La herencia del oficio del “*buen docente*” determinado por la *vocación* fue la instauración de una concepción del mundo educativo centrada en lo secular, lo laico y lo positivo. En su sentido político e ideológico contribuyó a homogeneizar la constitución del ciudadano perteneciente al Estado nación y de la sociedad capitalista, no como una individualidad cruzada por sus particularismos, sino como un ciudadano ideal que requería el país y orientó la formación de los ciudadanos en una sociedad “civilizada” necesaria para hacer realidad el sueño liberal de una Nación incorporada al mundo con orden, armonía y progreso.

2.3. La *tradición* popular de la *misión*

El maestro se debe no a un credo, no a un partido, no a una bandera sino al grupo social entero, y debe mantenerse en situación de poder servir a los intereses generales del vecindario, de la aldea o ranchería con luz en la mente y generosidad en las manos. Debe mantenerse por encima de las contiendas predicando y enseñando el evangelio del respeto de la tolerancia, de la buena voluntad como base para una organización democrática. La autoridad moral que ejercen en las comunidades sólo deben emplearla en bien de la causa de la enseñanza. Su papel es sólo enseñar a dignificar la vida doméstica y social, luchar por el mejoramiento de las condiciones de salud del pueblo y adiestrar a las gentes en los instrumentos de la cultura, leer, escribir y contar.

El maestro rural

Una vez que el Estado triunfante de la Revolución logró incorporar a las “masas” campesinas y obreras del país en un proyecto de Nación, con un sentido ideológicamente político y social para impulsar el desarrollo capitalista, pudo definir el marco normativo (Constitución Política) para institucionalizar su dominación social, económica, ideológica y educativa, pero fundamentalmente para establecer una posición hegemónica en el plano de la política con la finalidad de controlar e intervenir de manera activa en el desarrollo material de la sociedad.

La reestructuración paulatina e institucionalización del aparato militar, de la economía y de la hacienda pública permitió al Estado tomar el control de los sectores estratégicos, dinámicos y más productivos para utilizarlos como detonadores del desarrollo en todas las ramas de la producción, de los servicios y de la soberanía nacional.

A través de la *tradición* popular de la *misión* el Estado pudo consolidar, controlar y centralizar un contenido cultural, científico, democrático y nacionalista para ser “inculcado” en las instituciones escolares con la intención de homogeneizar la

formación mínima necesaria que requería todo ciudadano mexicano –obrero y campesino- para participar en la construcción de la Nación revolucionaria.

La *tradición* popular de la *misión* no solamente tuvo como base al “Estado educador” sino además como “Estado *hegemónico*”, con el derecho a imponer e instrumentar una educación basada en verdades positivas y en conocimientos comprobados científicamente. Para ello, no podía permitir la presencia o existencia de otra institución que le disputara el poder político e ideológico, como ocurrió durante la compleja y conflictiva relación con la Iglesia Católica por la cuestión del laicismo y la libertad de enseñanza.

La educación se convirtió una vez más en asunto del Estado toda vez que su función política y social logró el desarrollo de un aparato educativo unificado en toda la República a través de asumirse como depositario del derecho a la educación por la voluntad popular. Es decir, los intereses políticos y sociales de las masas populares quedaron establecidos en la Constitución Política y de ésta se instalaron en el Estado, por lo tanto, la acción, voluntad e interés de éste “corresponderían” a la acción, voluntad e interés del pueblo.

La preocupación desde el punto de vista político fue la unificación del sistema de educación primaria. La acción educativa estatal centralizada era una necesidad histórica toda vez que el Estado de masas requería de una movilización social y cultural. Sólo el Estado y su administración central estaban en condiciones objetivas de manejar un volumen de recursos proporcional a la magnitud de la tarea educativa.

La *tradición* popular de la *misión* se inscribe en un Estado que centralizó la cultura y se constituyó como el órgano ejecutor de una política educativa destinada prioritariamente a las masas trabajadoras y campesinas.

El oficio del *“buen docente”* en esta *tradición* se impregnó de un orden de política-social, por lo que se constituyó como un *práctico* que implantaba soluciones educativas originales a las necesidades experimentadas por los campesinos y los obreros. “Las soluciones concretas no serían determinadas por los avances de las teorías pedagógicas y los intereses de los pedagogos, sino en gran medida surgirían como respuesta a los problemas educativos nacionales” (Tenti, 1999: 287).

El docente tomó distancia de un “quehacer” educativo centrado en el “verbalismo” y la “abstracción” para asumir una *“misión civilizadora”* cuya característica central fue la de proporcionar una “instrucción” básica con los medios necesarios para que cada alumno mejorara su situación económica a través de una formación que incluyera el arte, la educación física, la salubridad, la industria y la agricultura.

El oficio docente se centró en la formación “integral” y “armónica” de un alumno en las cuestiones físicas, intelectuales y morales, así como en sus posibilidades estéticas. Al mismo tiempo, se fijó la meta de “vigorizar” su personalidad, “robustecer” sus hábitos, “intensificar” el espíritu de iniciativa y “disciplinar” el sentimiento de civismo (Martínez, 1999). En otras palabras, más que “instruir” debió enseñar a “vivir” en el sentido más amplio del término.

La expansión de la escolarización en el medio rural y la federalización de la enseñanza, determinaron que los docentes se instalaran en cualquier parte del territorio nacional para que las masas populares del campo y de la ciudad se incorporaran al proceso revolucionario modernizador. El oficio docente asumió un papel sustantivo para organizar la movilización popular y “luchar” con el evangelio civilizador de la ciencia, la medicina y la moral contra las fuerzas “oscuras” del pasado que obstaculizaban el programa revolucionario.

Es el *“buen docente”* del México post-revolucionario el responsable de llenar el vacío y el atraso cultural del pueblo para ser concientizado e incorporado al

proyecto nacional del Estado mexicano, para ello, el oficio docente fue investido de un poder delegado por el Estado y conminado a realizar una *misión popular* con la clase trabajadora y campesina.

Aun cuando se rechazó el *apostolado* o el *sacerdocio* por ineficientes y poco rentables políticamente, se mantuvo en la *tradición* la génesis sobre la grandeza cultural de su “*misión*” y de su espíritu patriota que se inspiró en la lucha por las causas sociales para no atarse a cuestiones políticas o a ambiciones personales.

Es el oficio docente “misionero” quien se encargó de “predicar” un nuevo credo, fue el depositario y difusor de la educación popular; se constituyó así como “[...] agente que desarrolla su práctica más allá de las fórmulas rituales del saber objetivado, propio del especialista” (Tenti, 1999: 289), fue una relación pedagógica liberada del saber pedagógico para inscribirse y trascender los límites del aula, toda vez que en la *tradición* popular de la *misión*, el oficio del “*buen docente*” se realizó en la comunidad misma para luchar por el mejoramiento de las condiciones objetivas de vida de las clases populares.

De entrada, fue necesario que el oficio docente cumpliera la “*misión*” de enseñar al pueblo a leer, a escribir y a “mecanizar” las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética, así como introducir la práctica de algunos cultivos para inspirar a los campesinos el amor a la tierra o a los obreros el amor al trabajo.

Sin embargo, se pensó que un docente “misionero” estaba más preocupado por los problemas prácticos de la vida cotidiana de los obreros y campesinos, no sólo debía enseñar el “alfabeto” sino a ayudarles al conocimiento de las industrias propias de cada región y a ser promotor de una vida digna y sana en todos los sentidos.

La *tradición* popular de la *misión* proyectó que los hijos de los obreros y campesinos debían “aprender haciendo” en tanto que el docente debía liberarse

de los dogmas para “transformarse” en un guía “ejemplar” y “transformar” el aula en un taller, en una fábrica o en una granja. Con ello se pretendió una relación pedagógica en donde la cultura dejara de ser privilegio de una élite y llegara efectivamente al pueblo. Para esto, el oficio del “*buen docente*” debía estar impregnado de un “verdadero” nacionalismo.

La complejidad del oficio docente en esta *tradición* se manifestó por la mirada de una educación popular, democrática y unificadora; pero al mismo tiempo por su sentido cultural, modernizador y nacionalista. Cuestión que condujo al docente a actuar a favor de la comunidad y a abandonar paulatinamente las cuestiones escolares:

En la preocupación por enseñar al niño y al adulto a llevar una vida digna, sana e higiénica, el alfabeto y la lectura parecían cosa secundaria; era más necesario saber cultivar la tierra con eficiencia, introducir agua y energía eléctrica, hacer pozos [...] (Loyo, 1999: 258).

En este sentido, la *tradición* popular de la *misión* en el oficio del “*buen docente*” tuvo dos objetivos específicos fundamentales: organizar y concientizar. De esta manera, los docentes adquirieron el estatus de intelectuales orgánicos de las masas (Tenti, 1999); fueron los “guías” para involucrar a la comunidad en las luchas sociales, los “conductores” de campesinos y obreros para afianzar sus condiciones económicas, los “encauzadores” de las acciones de las clases desprotegidas para lograr sus aspiraciones e intereses.

Al ser un “líder popular”, la *tradición* popular de la *misión* procuró demostrar las ventajas sociales y personales del trabajo colectivo para encarnar en los obreros y los campesinos el espíritu de cooperación y solidaridad revolucionaria. Para ello, el oficio docente focalizó la enseñanza de los medios prioritarios para aumentar la producción, lograr satisfacer las necesidades básicas de la comunidad y contribuir al progreso del país.

La *tradición* popular de la *misión* caracterizó al oficio del “*buen docente*” por su bondad, por la ausencia de egoísmo, por su generosidad y lealtad a la comunidad, por su sentido patriota; pero no al grado de sacralizar a la patria, por ser un “virtuoso” de la cooperación y de la solidaridad para brindar a sus alumnos la oportunidad de obtener por ellos mismos su mejoría intelectual y económica. Así, el docente misionero reflejó su carácter moral y se asumió como promotor de la transformación social.

Una vez que el oficio docente fue asimilado en su concreción política como parte integrante y operativa de la acción gubernamental y utilizado como soporte ideológico, entonces se logró configurar la *tradición* popular del *misión* y proyectar al docente como un militante apasionado que organizaba el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades.

Fue una *tradición* que destinó el oficio del “*buen docente*” a “hacer” hombres en el taller, en la fábrica, en el sindicato, en el ejido, en el barrio, en el campo de cultivo, en la cooperativa. Al ser un verdadero “colaborador” del Estado que emergió de la Revolución, el docente fue un crítico de la injusticia social, quien denunció a los patrones y latifundistas como explotadores, quien llamó a obreros y campesinos a organizarse para defender sus conquistas históricas. Fue el responsable de luchar contra el fanatismo y la superstición y el encargado de crear un mundo más justo y una sociedad democrática.

La *tradición* popular de la *misión* como referente imprescindible del oficio del “*buen docente*” alcanzó su máximo valor en la capacitación técnica e ideológica de las masas populares para lograr que asumieran y defendieran como propio el legado histórico, político, social y cultural de la Revolución Mexicana.

2.4. La tradición científica de la *profesionalización*

El tipo de maestro que se desea formar debe reunir:

- a) Una ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución Mexicana y en el afán histórico de nuestro pueblo por conquistar la libertad y la justicia social.
- b) Una formación profesional que responda a las demandas de la cultura de la población del país y en cuyo equipo de conocimientos y de técnicas se integre y desenvuelva armoniosamente la capacidad para enseñar, para crear las virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para fomentar las fuerzas productoras, la iniciativa y el espíritu de progreso.
- c) Una conciencia social bien orientada, que se describe como conciencia de trabajador, derivada de la naturaleza de su función social y de sus condiciones económicas y sociales.

Jaime Torres Bodet

Una vez que se consolidó el sistema político, se organizó a obreros y campesinos, se reformó el sistema hacendario, energético y financiero, se impulsó la reforma agraria y se establecieron las principales instituciones públicas, las políticas de los gobiernos de mediados del siglo XX se enfocaron al desarrollo económico del país, a la democracia política y al progreso social.

El Estado mexicano pudo maniobrar un ambicioso proyecto industrializador debido al rápido crecimiento demográfico y al incremento ininterrumpido de una fuerza de trabajo, así como la presencia de ciudades que se volvieron un polo de atracción de la oferta de trabajo y al mismo tiempo se logró consolidar un paulatino crecimiento del producto nacional que impactó el nivel de ingreso de los mexicanos.

La presencia de una mayor inversión en el sector privado a consecuencia del crecimiento de las ciudades, al auge de la rama de la construcción, de la edificación y expansión de las industrias y del desarrollo de las actividades

comerciales dinamizó la industria, el comercio y los servicios, al grado de adquirir una fuerza comparable con la del Estado en sus sectores estratégicos de la economía nacional.

La actividad técnica y tecnológica heredada permitió un mejor aprovechamiento de los recursos naturales, de la explotación agrícola, ganadera, pesquera y minera, así como la industrialización textil, mecánica, petrolera y petroquímica.

Estos cambios políticos pero fundamentalmente económicos perfilaron un “nuevo orden social” que obligaron a introducir algunos ajustes al proyecto de la nación y específicamente a la política educativa, sólo se consideró que una educación era verdaderamente revolucionaria si contribuía a lograr la unidad de los mexicanos y el desarrollo económico de la sociedad (Tenti, 1999).

La *tradición* científica de la *profesionalización* se enmarcó en el desarrollo de la cobertura escolar en los niveles básicos para aumentar la fuerza de trabajo hasta alcanzar los límites de la universalización de la enseñanza primaria y la masificación del nivel secundario, en el incremento del nivel cultural para dar respuesta a las actividades del sector comercial y de servicios, así como el desarrollo de la economía en las ciudades para incrementar las tasas de escolarización.

La *tradición* científica de la *profesionalización*, en otras palabras reflejó el tránsito de lo político hacia criterios económicos y sociales durante la expansión de la escolaridad e impulsó el oficio del “*buen docente*” hacia la formación de una fuerza de trabajo técnico calificado y diferenciado.

El principal ajuste para responder a este proceso implicó el establecimiento de mecanismos precisos para adecuar el mundo de la escuela con el mundo del trabajo. De esta manera la educación promovió una movilidad social al visualizarse como un bien instrumental y al mismo tiempo la oferta escolar se

alineó a los requerimientos del desarrollo nacional. En otras palabras, bajo el lema de la “igualdad de oportunidades” se desarrolló la relación más manifiesta y directa del aparato escolar al sistema productivo nacional.

En la *tradición* científica de la *profesionalización*, el Estado reafirmó su derecho a constituirse en el eje rector de la educación nacional al extender la escolaridad a los niños en edad preescolar, a los adultos, a los indígenas y a las comunidades marginadas. Se inició de esta manera la escolarización durante la vida –el aprendizaje a lo largo de toda la vida-, en todos los aspectos de la vida y destinada a niños, jóvenes y adultos,

Los embates de la *tradición* científica de la *profesionalización* fueron en el plano ideológico, pues el oficio del “*buen docente*” debió inculcar los valores centrados en la “unidad nacional” para fortalecer la nacionalidad y para rechazar cualquier ideología que generara confrontación, división o “agitación malsana”; al mismo tiempo debió difundir una “doctrina” para la paz, la democracia y la justicia junto con los ideales de cooperación, solidaridad y amor por la humanidad.

Además, buscó la unidad de todos los mexicanos para lograr el mejoramiento social, económico y cultural del pueblo. El oficio del “*buen docente*” abandonó el discurso mesiánico del apostolado y del misionero popular y ya no ocupó un lugar dominante en la sociedad; el proceso de industrialización animó una progresiva secularización del oficio del docente para definirlo en función de la “eficacia profesional” y al conjunto de conocimientos, saberes pedagógicos y técnicas didácticas exclusivas de su oficio, es decir, como componentes clásicos de la *profesionalización docente*.

La universalización de la educación primaria y la masificación de los puestos para los docentes exigieron un oficio que movilizara conocimientos de alta complejidad y cuyo aprendizaje requería de una inversión considerable en términos de tiempo, esfuerzo y dinero, además de que éste se realizara en instituciones especializadas

(Tenti, 2011), en este caso, en las Escuelas Normales para Maestros. La “profesión” como determinación del oficio docente exigía actitud y disciplina para desarrollar una práctica de aprendizaje.

La *tradición* científica de la *profesionalización* inscribió el oficio del “*buen docente*” en el aprendizaje de un acervo científico y filosófico existente elaborados por especialistas y expertos, de discursos teóricos y aceptados como legítimos por el Estado y la comunidad académica en torno al currículo, la pedagogía, la administración educativa, la psicología, la sociología, la epistemología e incluso en la tecnología educativa para nutrir formativamente el oficio docente con la intención de obtener un “título” profesional.

Esta *tradición* exige un “título profesional” para dar cuenta de la profesionalización del oficio del “*buen docente*” toda vez que evidenciaba una formación especializada con rigor científico –una formación pedagógica específica- en función de su campo de “trabajo”. “Lo esencial en la formación y la acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan” (Davini, 1997: 29). En otras palabras la profesión en el oficio del docente posibilita la “aplicación” de conocimientos teóricos y técnicos “adquiridos” porque sabe qué hacer en su quehacer cotidiano.

El oficio del “*buen docente*” en la *tradición* científica de la *profesionalización* se inscribió en el reconocimiento particular de gozar de un amplio margen de autonomía en el aula, es decir, la profesión le confirió al oficio una capacidad reconocida de guiarse por las propias normas y conocimientos interiorizados para hacer lo que debe hacer, aun cuando se le prescriban un conjunto de directrices que fijan un rumbo de acción y se encuentra en medio de una cascada de controles burocráticos sistemáticos.

Además de esta relativa autonomía, la *tradición* científica de la *profesionalización* sometió a un control colectivo al oficio del “*buen docente*” que se ejerce mediante

un sistema de regulaciones administrativas a través de instituciones representativas o corporativas –sindicatos, secretarías de Estado-.

De esta manera la *tradición* científica de la *profesionalización* no sólo delineó el oficio del “*buen docente*” como una profesión, sino que al mismo tiempo lo estructuró como un “trabajo” e impuso una imagen social del docente como trabajador al servicio del Estado; pero la noción de “trabajador” también se relaciona con la reivindicación de los docentes para homologarse con el resto de las profesiones y fijar las condiciones de trabajo que legitiman el recurso a la huelga, las movilizaciones, etcétera., como instrumentos de lucha.

Al mismo tiempo, la condición de trabajador asalariado “[...] constituye una barrera infranqueable a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de lo explícitamente establecido en el estatuto del docente y la convención colectiva de trabajo” (Tedesco y Tenti, 2002: 6-7). Por ejemplo, cuando se implantan proyectos desde el Estado para la profesionalización de los docentes de educación básica.

En la *tradición* científica de la *profesionalización* se somete al oficio del “*buen docente*” a un doble control: un control operativo y un control corporativo, gracias a ello, la profesión y el trabajo docente lograron consolidarse como una realidad colectiva institucionalizada, porque tanto la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) son las instancias con capacidad para implantar los instrumentos normativos y estatutarios que estructuran, evalúan y controlan el oficio de los docentes. Ambas instancias definen los requisitos de acceso, las reglas de ejercicio de la profesión y del trabajo, así como de evaluación de sus procesos y productos.

Por otra parte, el oficio docente al ser una formación pedagógica especializada tiene como punto de partida una elección personal, es decir, constituye un proyecto propio que posibilita obtener no sólo satisfacciones personales sino que

al mismo tiempo constituye un medio para la subsistencia, ya que implica recibir una contraprestación monetaria que permite “vivir” de ella, además que requiere “entrega” y “compromiso”. El docente profesionalista se dedica de tiempo completo a su “trabajo” y vive “para” y “de” la docencia (Tenti, 1999).

La *tradicición* científica de la *profesionalización* proyectó la profesión y el trabajo docente como elementos institucionales e ideológicamente constitutivos y connotativos del oficio del “*buen docente*” y como piezas fundamentales del proceso de consolidación de las instituciones del sistema educativo mexicano, le atribuye un nuevo status al conocimiento profesional, asigna al “*buen docente*” la imagen de un guía para la mejora social y material, así como un pilar imprescindible para acometer una reestructuración general de las instituciones sociales y políticas.

En la *tradicición* científica de la *profesionalización* el Estado mexicano acentuó su control sobre la política y el contenido de los programas de formación del profesorado, se inició así desde la segunda mitad del siglo XX un proceso continuo de *profesionalización* anclado en un aparato más racional y centralizado. Es una *tradicición* que implicó un oficio docente situado en la “actualización” profesional del conocimiento para responder a las exigencias de la “*modernización*” del país.

Para ello, ser docente en la *tradicición* científica de la *profesionalización* no sólo tuvo que ver con el dominio de conocimientos y habilidades especializados sino también con las formas más adecuadas de transmitir los principios ideológicos de la profesión (Popkewitz, 1990).

El proceso continuo de profesionalización se inscribió en un discurso “progresista” centrado en mejorar la relación entre teoría y práctica, en extender las experiencias prácticas y en ofrecer una mejor formación en torno a las disciplinas consideradas más relevantes como el español, las matemáticas y las ciencias.

Puede decirse que dicho proceso “nacionalizó” la enseñanza y la formación del profesorado para someter expansivamente el contenido del oficio docente como la forma en que se realiza a un control administrativo.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la *profesionalización* ha sido objeto de la acción estatal hasta el punto de que situó los temas relativos a la enseñanza en un primer plano de la discusión pública en muchos niveles e instancias gubernamentales, tanto a nivel nacional como internacional. De esta manera la *tradición* científica de la *profesionalización* se centró en las problemáticas que surgían en las economías en fase de modernización y adoptó un conjunto de estrategias para racionalizar los sistemas educativos de tal forma que sentaran las bases para su articulación con los objetivos políticos y las estructuras económicas.

En suma, la *tradición* científica de la *profesionalización* se orientó a la satisfacción de necesidades políticas y económicas específicas que del avance general del conocimiento educativo, fue un discurso que legitimó políticas y prácticas reformistas y sentó las bases para orientar el oficio docente hacia un cierto estilo de pensamiento anclado en el logro de objetivos enfocados sobre el aprendizaje de sus alumnos; es decir, en la capacidad y efectividad del oficio docente para lograr que los alumnos “adquirieran” aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios como la capacidad para resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos. Un pensamiento marcado por un interés pragmático en la lógica del eficientismo que alcanzará su máxima expresión en la *tradición* empresarial de la *competencia*.

2.5. La *tradición* empresarial de la *competencia*

Competencias y objetivos individuales y colectivos

Éxito para los individuos, incluye:

Empleo con ingresos aceptables, salud personal y seguridad, participación política y redes sociales.

Éxito para la sociedad, incluye:

Productividad económica, procesos democráticos, cohesión social, equidad y derechos humanos y, sostenibilidad ecológica.

Requiere de:

Competencias individuales, competencias institucionales y aplicación de competencias individuales al servicio de las metas colectivas.

OCDE

En los últimos veinte años del siglo pasado y los primeros años del siglo XXI es evidente que los gobiernos de nuestro país han realizado una serie de reformas políticas orientadas a diversos ámbitos tales como el financiero, el macroeconómico, el institucional y jurídico del funcionamiento del Estado, de la sociedad y por supuesto de la educación.

Estas reformas se han concentrado en la demanda por una disciplina fiscal, la priorización estricta del gasto público, la reforma tributaria, la liberalización de los mercados financieros, el mantenimiento de un tipo de cambio competitivo, la liberalización del comercio y la inversión extranjera directa, las privatizaciones, la desregulación en los más variados aspectos de la vida productiva y la reafirmación de los derechos sobre la propiedad como forma de potenciar el papel del mercado y combatir tanto las modalidades de “informalidad económica” como los eventuales excesos de intervencionismo estatal (Bonilla, 2004).

Mediante estas reformas, los distintos gobiernos mexicanos se insertan y participan en la lógica de la globalización que implica la transnacionalización de los recursos financieros, la interdependencia de la economía desestatalizada y la mundialización de los mercados, es decir, la cualidad sustantiva de estas reformas es el creciente poder transnacional a través de la expansión del capital a nivel mundial (Dieterich, 1995).

Sin embargo, estas reformas políticas y económicas han ido aparejadas de enormes transformaciones sociales, culturales e incluso ambientales que dan cuenta de graves problemáticas. Así, es posible advertir en nuestro país el desmantelamiento de la agricultura y la pérdida de la seguridad y soberanía alimentaria, la depredación de extensas tierras de cultivo, el rentismo, las importaciones masivas de semillas y alimentos, así como la pobreza de los campesinos y pequeños y medianos productores del campo desahuciados económicamente.

La industria mexicana se encuentra en peores circunstancias. La maquinaria se encuentra desarticulada. No hay cadenas productivas que pudieran responder a la creación de empleo masivo. Tampoco hay en el gobierno la mirada y las decisiones emergentes para re-vitalizar la planta industrial. La energética –sobre todo la petrolera– se está colocando al servicio de contratistas externos. En este sector es evidente la carrera de entregas programadas de la riqueza petrolera nacional.

Los grupos de presión, sobre todo los de las grandes empresas y del sector financiero, obligan a los conocidos “rescates” de sus intereses que cuestan al erario público cientos de miles de millones de “dólares”.

En el plano social, uno de los cambios más evidentes se concreta en la reconfiguración y representación de la familia. En el mundo de la *globalización* existe la familia ampliada o nuclear, monoparental, recompuesta u homosexual;

constituida por matrimonio, concubinato declarado o no y sus implicaciones en lo normativo-jurídico y en los derechos e intereses personales, en la formación de la personalidad de los hijos y en las relaciones sexuales de los adultos, incluso se puede agregar las implicaciones en la condición femenina y en la paternidad.

Este cambio conduce que a la escuela se le exija lo que las familias han dejado de hacer y de dar: “[...] contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc. Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente” (Tedesco y Tenti: 2002: 9).

En la sociedad se vive una condición de incredulidad ante el imperio de la ley; la crisis de lo político se ha agudizado al grado que la representatividad y la confianza en los partidos políticos se desmorona toda vez que se han convertido en mafias y empresas que utilizan recursos legales o ilegales para producir presidentes, senadores o diputados, que pueden ser “elegidos” por el electorado para defender intereses particulares y a los que ya no se les considera como agentes de la creación social ante los grandes problemas de una nación.

En el mundo entero se han creado fronteras cada vez más difíciles de bordear, es un muro que se fortalece internamente en las naciones cuando se reconocen las graves problemáticas de la juventud y de las personas mayores, el desempleo, la droga, la inmigración, la violencia o la corrupción. Hacia el exterior la línea es trazada por los países ricos para definir la pobreza y para definir la reconfiguración de fronteras geográficas y simbólicas (Noriega, 2006).

Son fronteras que delimitan la redistribución de los privilegios para unos cuantos y los despojos para la inmensa mayoría, la protección estatal y subsidio público para los ricos y la disciplina de mercado para los pobres, el rostro de la riqueza y el dolor de la pobreza, el poder y la impotencia, la libertad y las restricciones, lo normal y lo “anormal”, la salud y la enfermedad, la vida de la súper abundancia de

quienes ocupan la cima –las élites- y la que se hunde en una profunda desesperación carente de perspectivas que se encuentran en la base de esta nueva jerarquía basada en un estado de derecho.

Estos fenómenos que producen desigualdad y exclusión social se viven en la cotidianidad de las escuelas, entran a las aulas e inciden sobre el contenido del oficio de docente para definirlo dentro de una nueva competencia caracterizada por una *profesionalidad pedagógica asistencial*.

El hombre de la globalización se caracteriza por ser un consumidor insaciable, es un *Homo consumens*, el consumidor total, cuya única finalidad es *tener* más y *usar* más, gasta su tiempo haciendo cosas en las que no tiene interés, con gente por la que no está interesado, produciendo cosas que no le interesan. Y cuando no está produciendo, está consumiendo (Fromm, 2005). En la actualidad, los niños y los jóvenes son fuertes consumidores (consumidores intensivos) “[...] de bienes simbólicos producidos y distribuidos por poderosas empresas culturales, [lo cual impacta en] la acción del maestro [que] se inscribe en un nuevo contexto general que ordena la socialización de los niños y jóvenes” (Tedesco y Tenti, 2002: 9).

En la sociedad del conocimiento y la información existe sobreinformación, es decir, es tal la cantidad de información que el individuo recibe de manera fragmentada y/o segmentada, en ocasiones descontextualizada que no le es posible integrarla en esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella. Al mismo tiempo, tiene que afrontar este mundo que se ha convertido más complejo como consecuencia de la información que recibe, es comprensible que se sumerja en una perplejidad y se abandone en la seducción, por lo que aún no comprendiendo todo se le presenta como atractivo. El aumento vertiginoso de la información y el conocimiento desde la saturación incomprensible crea condiciones para que los individuos al no disponer de criterios propios de actuación sean fácil presa de la manipulación y seducción publicitaria.

Además en esta sociedad de la información y el conocimiento los valores que circulan no necesariamente coinciden o se complementan con los de la familia o los de la escuela, incluso, resultan extremadamente contradictorios. El oficio docente se inscribe en este marco de relaciones que se traduce en una exigencia más para su quehacer cotidiano.

Hablar de la sociedad del conocimiento y la información implica reconocer que la generación, procesamiento, dominación y propagación del conocimiento se convierten en fuentes de riqueza y de transformación de las actividades productivas, para ello es imprescindible aprender en instituciones formales y no ya en el trabajo.

En este sentido la escuela muta su función social y cultural, para responsabilizarse como empresa educadora de la producción de un supuesto capital humano. Esta producción comienza desde la educación preescolar y dura toda la vida. Es este hecho en realidad, desde donde el Estado viene definiendo una *tradición* empresarial de la *competencia* para sancionar y legitimar el oficio del “*buen docente*”, es decir, implica un oficio para “formar” recursos humanos lo que obliga a la escuela y a los docentes a multiplicar las ocasiones para el aprendizaje más allá de los límites de la escuela, lo cual, a su vez, requiere nuevas actitudes y competencias (Tedesco y Tenti; 2002).

En este escenario de profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales, la *tradición* empresarial de la *competencia* ha producido el mayor número de reformas educativas que enfatizan la calidad y eficacia de la educación como elementos imprescindibles para revitalizar la histórica función hegemónica del Estado como proveedor monopólico de servicios educativos.

El oficio del “*buen docente*” en la *tradición* empresarial de la *competencia* muta de la profesión y el trabajo a una especie de “gestor competente estratégico” dentro de una organización en la que la división del trabajo pedagógico es mucho más

compleja en la medida en que su actividad involucra una relación con los colegas de forma colaborativa, un liderazgo compartido, el diseño de una planeación estratégica, la participación social responsable, la evaluación para la mejora continua. También involucra la autonomía responsable, la corresponsabilidad, la transparencia, la rendición de cuentas, la flexibilidad en las prácticas y las relaciones; finalmente, requiere la articulación de tres tipos de pensamiento: holístico, sistémico y estratégico (SEP, 2009), cuestiones que se convierten en competencias estratégicas que definen desde el Estado el oficio docente en la actualidad.

Han sido reformas que ponen de manifiesto en el discurso la necesidad de elevar la calidad de la educación, por lo que han impulsado la reorganización del sistema educativo –descentralización-, la reformulación de contenidos y materiales educativos –reforma curricular- y, la revaloración de la función magisterial –evaluación docente- (SEP, 1992, 2011).

Las reformas educativas en la *tradición* empresarial de la *competencia* han sido idealizadas por partidos de todos los colores al recuperar de manera permanente una escuela republicana, popular y democrática que fue más un proyecto que una realidad efectiva. Son reformas educativas que enfrentan una multitud de propuestas tendientes a debilitar lo poco que hay de Estado, de instituciones emparentadas con el interés general y como fuerza instituyente y constructora de los actores y sujetos sociales (Tenti, 2004). Al mismo tiempo promueven la competencia como un mecanismo regulador en la educación –el Programa Escuelas de Calidad puede ser el más claro ejemplo-.

Sin embargo, la *tradición* empresarial de la *competencia* renueva y revive en cada reforma un viejo discurso donde la educación es invocada para una nueva relación entre desarrollo y democracia; relación mágica para contribuir al crecimiento económico, a la mejora de la calidad de vida y a la consolidación de la participación democrática.

Esta *tradición* pregona una educación para el cambio, lo cual pretende significar que el cambio de la educación equivale al de la escuela, media un discurso que enfatiza el tránsito de lo tradicional a lo moderno, del pasado al presente y nutre una serie de expresiones que reflejan una oposición: expresa que hay una realidad anterior que califica de negativa y perjudicial, de inmovilidad, rutina, esclerosis, envejecida y promete un punto utópico de llegada a partir de “fundar” un nuevo modelo para alcanzarlo. El nuevo modelo contiene la promesa del cambio: del sistema educativo, de las escuelas, del oficio de los docentes, del aprendizaje de los alumnos, del currículum, de los materiales educativos. Un cambio que se presenta necesario, deseable, posible e impostergable para la sociedad.

La dicotomía se exagera en una oposición radical entre dos modelos: uno tradicional y el otro de la nueva pedagogía, el de la rutina y el de la innovación y el cambio, el del conformismo y el de la autonomía, el reproductivo y el creativo, el pasivo y el activo, el del estancamiento y el de desarrollo, el improductivo y el productivo, la conservación y el cambio, lo arcaico y lo renovado, en síntesis: entre el viejo modelo y el nuevo modelo.

La *tradición* empresarial de la *competencia* plantea un pasaje hacia un futuro mejor sólo si la educación logra vencer las “resistencias culturales” al cambio, se vincula de forma explícita a la economía y forma “recursos humanos” para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios y servicios.

Esta *tradición* cautiva al Estado mexicano por su promesa de llegar a la transformación de la política social a través de apoyar todo aquello que implique desregulación, liberalización, flexibilización, fluidez creciente, transacciones, aligerar la presión impositiva, entre otras, que dan cuenta de un Estado nacional que desde un lenguaje neoliberal los presenta como un destino inevitable invocado desde el tono empresarial.

Así entonces, para el Estado mexicano es de vital importancia definir el oficio del “*buen docente*” en el marco de la *tradición* empresarial de la *competencia* al grado de reconocer que:

La educación para un futuro que ya está aquí hace necesario que en todos los tipos, niveles y modalidades, haya educadores con características precisas y cualidades diversas, incluyendo:

Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento;

Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;

Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;

Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;

Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;

Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;

Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;

Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;

Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo (SEP, 2001: 50-51).

En este mismo documento - *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del futuro. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*- el gobierno mexicano destacó un perfil deseado del docente de la educación básica que da cuenta de un interminable listado ideal que se inscribe en la *tradición* empresarial de la *competencia* y que por su importancia para esta investigación se retoma íntegro:

El profesional de la docencia se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente.

El maestro de educación básica dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación; reconocerá la diversidad de los niños que forman el grupo a su cargo y atenderá a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas, las cuales desarrollará de manera creativa.

El docente, además, reconocerá la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos; apoyará el establecimiento de normas de convivencia en el aula y fuera de ella que permitan a los educandos la vivencia de estos valores; dará una alta prioridad y cuidará la autoestima de cada uno de los estudiantes bajo su cargo; aprovechará tanto los contenidos curriculares como las experiencias y conductas cotidianas en el aula y en la escuela para promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y problemas ambientales globales y locales que disminuyen la calidad de vida de la población; propiciará el desarrollo moral autónomo de sus alumnos, y favorecerá la reflexión y el análisis del grupo sobre los perniciosos efectos de cualquier forma de maltrato y discriminación, por ejemplo, por razones de género, apariencia física, edad, credo, condición socio-económica y grupo cultural de origen o pertenencia.

Este profesor poseerá las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza; será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza. El maestro que se espera tener en el futuro habrá desarrollado la disposición y la capacidad para el diálogo y la colaboración profesional con sus colegas.

Tendrá capacidad de percepción y sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana; valorará la función educativa de la familia y promoverá el establecimiento de relaciones de colaboración con las madres, los padres y la comunidad.

Los principios que regirán la acción de este maestro y su relación con los demás miembros de la comunidad escolar serán los valores que la humanidad ha desarrollado y que consagra nuestra Constitución: respeto y aprecio por la dignidad humana, por la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la legalidad (SEP, 2001: 125-126).

En otro documento *-Plan de estudios 2011. Educación Básica-* se presentan un conjunto de principios pedagógicos que orientan la implementación del currículo, el logro de los aprendizajes y prescriben la transformación del oficio docente como condiciones necesarias para la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011).

Desde la racionalidad del Plan de estudios 2011 se prescribe que el oficio docente *debe*:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.

- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- Incorporar la tutoría y la asesoría académica a la escuela. (SEP, 2011: 26-37).

En esta prescripción se destaca que el docente *debe* reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen los alumnos; organizar las actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones-secuencias didácticas y proyectos, dichas actividades deben representar desafíos intelectuales para el alumnado con el fin de que construyan alternativas de solución; tener la claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el alumno, el reconocimiento de los aspectos clave del contexto, tales como: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna y otorgar una relevancia a los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales (SEP, 2011).

Adicionalmente, el docente *debe* trabajar de manera colaborativa para que sus acciones promuevan el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias con el propósito de construir aprendizajes en colectivo; proveer a sus alumnos de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales de la sociedad; emplear los acervos para la biblioteca escolar y la biblioteca de aula, los materiales audiovisuales, la multimedia y el internet, los materiales y recursos educativos informáticos elaborados por la SEP como los objetos de aprendizaje, los planes de clase, los reactivos, las plataformas tecnológicas y el software educativo (SEP, 2011).

Asimismo, se destaca que el docente *debe* obtener evidencias, brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan y los criterios de evaluación; *debe* realizar o promover distintos tipos de evaluación tales como: evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas; *debe* identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y utilizar instrumentos para la obtención de evidencias como: rúbrica o matriz de verificación, listas de cotejo o control, registro anecdótico, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución, esquemas y mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes observadas en los alumno en actividades colectivas, portafolios, carpetas de los trabajos y pruebas escritas u orales (SEP, 2011).

Paralelamente, el docente *debe*:

[...] promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (SEP, 2011: 35).

En el caso de atender a alumnos con discapacidad, el docente *debe* identificar las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar de la escuela, del aula y de la familia:

[...] con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación (SEP; 2011: 35).

También se destaca que el docente *debe* atender problemáticas de orden social como: la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar – *bullying*–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial y la

educación en valores y ciudadanía y; elaborar de manera participativa con los alumnos y con sus familias las normas que regulen la convivencia diaria.

En la anhelada calidad educativa, el Plan de estudios 2011 explicita que el docente *debe* asumir un compromiso personal y con el grupo que impacte en el aprendizaje de los alumnos; trabajar con sus colegas para contribuir a la administración eficaz de la organización y así producir cambios necesarios y útiles en la escuela; finalmente, participar en un trabajo colectivo con creatividad, tener una visión de futuro e innovar para transformar y fortalecer, la gestión escolar (SEP, 2011).

La acumulación de competencias a “adquirir” en el oficio docente forma parte del discurso reformador del Estado mexicano que busca “acomodarlo” a los cambios de la globalización económica, del vertiginoso cambio social y de la llamada sociedad del conocimiento y la información; se les reconoce como componentes imprescindibles de la calidad de la educación y ésta como sinónimo de eficiencia, rendimiento y rentabilidad.

Como es posible apreciar, en la primera década del siglo XXI, el oficio docente se halla inscrito en una tendencia caracterizada por la excesiva prescripción toda vez que “[...] los discursos políticos y académicos contribuyen a normar y regular las acciones [docentes] mediante documentos, opiniones públicas, reglamentos y categorías de conocimiento” (Castañeda, 2009: 20). Son discursos oficiales y reformas educativas que se constituyen como práctica política e ideológica porque regulan, estructuran, normalizan, homogenizan, definen y controlan los conceptos, las creencias, los pensamientos, los saberes y los valores del oficio docente competente.

El lenguaje, las normas y las reglas elaboradas por políticos, investigadores y expertos en el enfoque por competencias no escapan a la intención histórica y social de imaginar un docente magnificado, con lo que se fortalece el componente

ideológico y prescriptivo de la actual reforma al idealizar el oficio del “*buen docente*” competente. Ser docente competente en el contexto actual se traduce en:

[...] un saber hacer y saber estar, [...] en las cualidades exigidas bajo la idea de éxito y eficacia, tales como iniciativa, responsabilidad laboral, compromiso profesional y trabajo en equipo. Estas cualidades suponen un individuo racional que administra sus tareas y funciones y sus periodos de trabajo, según una lógica empresarial cuyo principio es que los individuos pueden dar lo máximo de sí mismos (Castañeda, 2009: 91).

La “renovación” que plantea el Estado mexicano en torno al oficio del “*buen docente*” para definirlo desde la *tradicción* empresarial de la *competencia* se fortalece con la aparición de otros listados que se complementan y en las que aparece la reiterada idea de un “nuevo docente” que posee o ha adquirido las competencias deseadas.

Esta literatura en expansión por la *tradicción* empresarial de la *competencia* tiene como eje rector situar la noción de competencias en el proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas impulsado por los cambios asociados a la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación y, el reconocimiento de la diversidad cultural; justifica que el trabajo, la formación y la educación se orienten a la adquisición de competencias, toda vez que el contexto actual se ubica en un sistema industrial basado en el saber y saber hacer.

También advierte que la presencia de un mercado laboral flexible y de una ciudadanía integrada en una sociedad cada vez más compleja plantea la urgencia de implantar políticas para formar sujetos que posean las competencias para la vida e imprescindibles para incorporarse a un mundo laboral cambiante

Esta literatura privilegia una concepción del aprendizaje funcional, útil y eficaz contra los aprendizajes academicistas de las prácticas educativas tradicionales porque no aportan competencia alguna al sujeto, ya que una vez memorizados y evaluados se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición (Gimeno, 2009).

La *tradición* empresarial de la *competencia* enfatiza en la literatura que el oficio del “*buen docente*” debe poseer o adquirir competencias para que los alumnos logren poseer o adquirir competencias generales centradas en la solución de problemas, habilidades de pensamiento crítico, conocimientos de dominio general y conocimientos de dominio específico, autoconfianza y competencias sociales.

La mayor parte de esta literatura expresa que el enfoque por competencias se emplea en diversos ámbitos de la formación escolar, desde la educación básica – preescolar, primaria y secundaria-, la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior, en prácticamente todo el sistema educativo.

Los autores afiliados en esta corriente de pensamiento aluden a las contribuciones del enfoque por competencias en el sentido de que ha llenado el vacío existente entre la educación y el mercado laboral, rechazan al currículo que enfatiza la adquisición de conocimiento teórico, que descuida el desarrollo de otras habilidades y, obliga a pensar en una formación que responda mejor a las exigencias de la sociedad del conocimiento caracterizada por la complejidad y el cambio permanente.

La *tradición* empresarial de la *competencia* reconoce la necesidad de un nuevo papel docente, sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de una nueva educación. Los textos aportan un perfil y el papel prefigurado de este “nuevo docente” a través de elaborar largos listado de “competencias deseadas” que todo docente debe “poseer” o “adquirir”; autores como Perrenoud (1997, 2004), Bazdresch (1998), Navío (2005), Sanabria y Macías (2006), Zabala y Arnau (2007), Cano, (2007), Cázares y Cuevas (2007), Marchesi (2008), Pérez (2008), Coronado (2009), Tobón, *et. al.* (2010), Tobón (s/f), Avalos (2010), han preparado dominios, familias, habilidades, capacidades, desempeños, saberes esenciales, evidencias requeridas, criterios y evidencias mínimos, rasgos e ideas clave de competencias del oficio del “*buen docente*”.

Sin embargo, existe una literatura muy cercana a la del enfoque de competencias referida a la efectividad del desempeño docente (Hunt, 2009). Esta autora realiza un estado del arte sobre los docentes eficaces, por ejemplo, destaca que Mcber (2000) hace una reseña de la literatura sobre educación de calidad y encuentra una lista de cualidades que deben encontrarse en los “*buenos docentes*”, entre las que destacan:

1. Profesionalismo.

- Desafío y apoyo: el compromiso de hacer todo lo posible para cada alumno y poner a todos los alumnos en condiciones de lograr el éxito.
- Confianza: creer en la capacidad propia de ser efectivo y enfrentar los desafíos.
- Crear confianza: ser consistente y justo; mantener la palabra dada.
- Respeto por los demás: la creencia subyacente de que los individuos importan y merecen respeto.

2. Pensamiento.

- Pensamiento analítico: la habilidad de pensar lógicamente, desglosar y reconocer causa y efecto.
- Pensamiento conceptual: la habilidad de ver patrones y vínculos, aun cuando hay muchos detalles.

3. Planificación y fijación de expectativas.

- Impulso para la mejora: energía implacable para fijar y satisfacer objetivos desafiantes, para los alumnos y la escuela.

- Búsqueda de información: un impulso para averiguar más y llegar al meollo de las cosas; curiosidad intelectual.
- Iniciativa: impulso para actuar ahora y anticiparse a los eventos y apropiarse de ellos.

4. Liderazgo.

- Flexibilidad: la habilidad y disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y cambiar de táctica.
- Responsabilizar a las personas: el impulso y la habilidad de fijar expectativas y parámetros claros y lograr que otras personas se responsabilicen por su desempeño.
- Gestión de alumnos: el impulso y la habilidad de proveer orientaciones e instrucciones claras a los alumnos, entusiasmarlos y motivarlos.
- Pasión por el aprendizaje: el impulso y la habilidad de apoyar a los alumnos en su aprendizaje, y ayudarlos a convertirse en aprendices confiados e independientes.

5. Relaciones con los demás.

- Impacto e influencia: la habilidad y el impulso para producir resultados positivos impresionando bien e influenciando a los demás.
- Trabajo en equipo: la habilidad de trabajar con otras personas para alcanzar objetivos compartidos.

- Entender a los demás: el impulso y la habilidad para entender a otras personas y por qué se comportan de la forma que lo hacen.

Esta literatura y sus autores justifican la necesidad de un docente competente y/o eficaz en el marco de los cambios ocurridos en la economía que se inscriben en el escenario internacional y pondera la importancia de los informes de los organismos internacionales como la UNESCO, el BM y la OCDE principalmente, para asumir el enfoque de educación por competencias, establecer su visión y sus fines, orientar la políticas públicas educativas y enfatizar sus prioridades y valores a nivel global.

Pero hacer listados de los que se consideran características deseables del docente competente a partir del discurso político, de los académicos, de los textos implicaría encontrar:

[...] una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos, a lo que se agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias relacionales que lo habiliten para interactuar con alumnos, padres, colegas y miembros de la comunidad, el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas, etc. La lista sería interminable y la comprensión de los diversos sentidos que va adquiriendo el oficio en el tiempo presente sería un tanto dificultosa. Es más, si uno llegara a creer que el "nuevo maestro" debería reunir todas estas características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica (Tenti, 2002: 1).

Al mismo tiempo, las competencias han logrado un éxito global debido a su vaguedad, porque:

[...] se concibe como la síntesis, a la vez práctica e interiorizada por los individuos, de todas las dimensiones que constituyen su experiencia. Entonces se define la competencia por medio de la capacidad de construir su propio trabajo. Por ese motivo, el listado de competencias esperadas entre los *savoir être* y los *savoir faire* puede ser infinita (Dubet, 2006: 359).

Una crítica más a los listados de competencias deseadas implica advertir:

[...] el simplismo respecto del cambio educativo que subyace a menudo detrás de dichos listados, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas. En este caso, el listado por sí mismo no dice nada respecto de qué clase de formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr el aprendizaje y uso efectivo de tales competencias (Torres, 1998: 11)

Bajo este simplismo e infinitud del listado de competencias deseadas o por “adquirir” por los docentes se pretende dominar, determinar y sancionar el oficio como una invitación a obviar el debate sobre la cultura en el sistema educativo y a ser docentes competentes sin conocimientos (Torres, 2009).

Por otra parte, el conocimiento producido por los investigadores en torno al oficio de docente competente y definido en la actual política y reforma educativa, implantado en la organización social de las escuelas y en el diseño de los planteamientos curriculares, además de afectar el ambiente en que desarrollan su oficio las maestras con experiencia de educación básica, tiene un impacto relativo porque, al final de cuentas, las maestras traducen estos aspectos a partir de los marcos interpretativos que han elaborado en sus trayectorias personales, laborales y de vida.

En esta complejidad, las maestras son sujetos inmersas en tensiones derivadas del control político-administrativo y económico, de la ordenación del sistema educativo y de la postura ideológica que interviene en la construcción de la reforma educativa basada en competencia. Tienen múltiples preocupaciones que no les impiden seleccionar ciertos contenidos y proponer sus propias modalidades didácticas, recrean sus estrategias y experimentan formas de organización e incluso, repiten los mismos ejercicios año con año y simulan para sobrevivir a las intensas presiones en que se hallan. También son capaces de visualizar y de explicarse modos de actuación específicos que han acumulado a lo largo de su trayectoria y que se hacen presentes para proyectar un futuro inmediato.

En suma, las *tradiciones* del oficio del “buen docente” en México son productos históricos, sociales y del Estado que permanecen en el tiempo y se renuevan de manera periódica en los discursos de la política educativa. Por lo regular, son las reformas educativas quienes reactualizan de algún modo los núcleos centrales de las *tradiciones*.

Si bien es cierto que cada *tradicón* responde a un proyecto político, social, cultural, histórico y educativo particular, logran coexistir en la actualidad toda vez que su génesis se instala en un absolutismo de Estado que expropia al oficio docente la historia, el tiempo y el cambio.

En otras palabras, ha sido el Estado mexicano quien capta, define, fija, explica, constriñe, modela y determina con claridad, certeza y objetividad histórica el oficio del “*buen docente*”.

Cada *tradicón* contiene una razón instrumental que se sustenta en un discurso prescriptivo acerca de lo que el oficio docente “es” y “debe ser”, discurso que determina la realidad del oficio de manera clara, universal y transparente, que arregla el devenir y el por-venir a una regularidad racional que todo lo explica, todo lo contiene, todo lo aclara y lo reduce a ella.

Lo que queda de manifiesto es que la realidad del oficio docente constituye una abundancia y una riqueza que se escapa y no permite entender lo que es el oficio en realidad, los desafíos que enfrenta, las condiciones materiales e institucionales en los que se inscribe, las tensiones que se generan, las preocupaciones de día a día, así como una perspectiva propia y alejada de una historia “congelada” y “fragmentada” que le imponen las *tradiciones* del “*buen docente*” del Estado.

La fortaleza de las *tradiciones* del oficio del “*buen docente*” estriba en lograr que las maestras “*mágicamente*” asuman el rol de funcionarias y exclusivamente trabajadoras del Estado, a seguir una cadena jerárquica de órdenes y a renunciar

a la búsqueda de ser y de proyectos propios, comunes y compartidos. También crea un sistema seguro y tranquilizador en el que se devela un oficio docente “neutro”, que se piensa por una sola vía: la del Estado y sus cualidades se expresan:

[...] en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para el progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad [y un] fuerte peso etnocéntrico [...] las propuestas que emergen de estas tradiciones se constituyen en pedagogías disciplinadoras (Davini: 1997: 49).

Las *tradiciones* de Estado del “buen docente” prescriben el *deber ser y hacer*, lo que se debe *tener o adquirir*, construidas al margen de los contextos reales de las escuelas y de las aulas, de los saberes de las maestras y de la experiencia construida en el oficio.

Por ello, retomar las *tradiciones* del “buen docente” es gestar la idea de que el oficio de las maestras no necesariamente tiene una génesis y un desarrollo histórico unidireccional, sino que implica recuperar la “memoria histórica” para asumir un compromiso ético que trascienda lo “dado”.

Al mismo tiempo, retomar las *tradiciones* del “buen docente” posibilita no pasar por alto que las maestras han construido su trayectoria y con ella un *habitus* que les permiten ciertas maneras de pensar y actuar, de vivir su oficio en permanente tensión, de expresar sus legítimas preocupaciones y reflexionar sobre un futuro inmediato.

En el siguiente capítulo se analizará esta triada que se entrecruza y forma un entramado que configura e impacta la trayectoria del oficio de maestras con experiencia de educación básica.

CAPÍTULO III. TENSIONES, PREOCUPACIONES Y PERSPECTIVAS DE MAESTRAS CON EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Como se señaló anteriormente, la oleada de reformas educativas que se gestan desde la década de los años noventa del siglo pasado hasta la actualidad es de una magnitud radical, pues se inscribe en la vorágine de cambios sociales, culturales y políticos bajo el amparo de la nueva moral de las élites económicas.

Se trata de reformas educativas impuestas desde “afuera” y desde “arriba”, pensadas en un oficio caracterizado por el automatismo y la uniformización del comportamiento docente, diseñadas de manera parcial, restringida y por ello esporádicas e inconclusas perennemente.

Es una oleada de reformas educativas de mayores alcances y más fuertes en términos históricos, indetenibles en los planos jurídico-normativos y dominantes en el escenario político y social.

A estas cualidades del “permanente estado de reforma” hay que sumarle sus condiciones contradictorias de *perfectibles, auténticas e inalterables* para que el Estado mantenga la siempre postergada participación de las maestras en torno a los contenidos y estrategias que posibiliten re-inventar y transformar su oficio.

Las trayectorias de las maestras con experiencia de educación básica cruzan el camino sinuoso, complicado y complejo de la “era de reformas educativas”. Han vivido, viven y vivirán en un oficio que tiene en sí mismo una coexistencia con lo perfecto, auténtico e inalterable del posicionamiento del Estado. Es decir, comunican su propia “versión” de lo que viven y de lo vivido, se adentran a la memoria para profundizar en su “estar” en el tiempo, se inundan de lo que les sucede y de lo sucedido, recuerdan los momentos de ruptura y quiebre, las inflexiones y los desfases, pero también re-visan y re-viven las continuidades. Se ven viviendo la evanescencia de tanta reforma educativa y se encuentran en un

modo de ser maestra con experiencia de educación básica en medio de tensiones, preocupaciones y perspectivas.

En este capítulo se expone los ejes analíticos establecidos en la investigación para conocer los contenidos y significados del oficio docente de las maestras de educación básica. Las tensiones se inscriben entre dos formas de estar en el oficio: entre el idealismo y la decepción, entre el reconocimiento y el desprestigio y, entre la estigmatización y el amor a los alumnos. Las preocupaciones de las maestras con experiencia de educación básica son múltiples y diversas. En este eje analítico se pone énfasis en el futuro, el tiempo y la carga administrativa y en sus facetas particulares para convertir al alumno en sujeto productivo, en vivir el oficio a todo vapor y sentir la intensificación del oficio docente. Las perspectivas describen experiencias de futuro inmediato: a propósito del enfoque de competencias y la mirada entrañable hacia el final de la trayectoria.

3.1. Las tensiones

Las tensiones de las maestras con experiencia de educación básica se inscriben entre dos modos de estar en la realidad y en el mundo; son tensiones que activan una metamorfosis inacabada y creadora de movimientos inundados de múltiples componentes históricos, sociales, políticos, institucionales y personales que no se explican y comprenden sólo con la implantación de reformas normativas y legales.

Por ello, las tensiones dan cuenta de la riqueza histórica de la trayectoria del oficio de las maestras con experiencia, tienen puesta la mirada en el pasado, en aquello que no por quedar atrás en el tiempo merece ser olvidado, reconocido como estático, como un trozo temporal, como lo superado, como lo remoto, como eventos ya transcurridos, sino como el encuentro del pasado que se incorpora asombrosamente en el presente.

También tienen la mirada puesta en el presente dinámico, viviente, móvil, enigmático, dándose siempre distinto, además que no es un todo acabado, delimitado, que funciona de acuerdo con regularidades y se rige, por tanto, por leyes internas, sino el presente como un todo abierto, mutable, histórico, multidimensional, no regulable, inacabado y en permanente construcción.

Significa comprender el presente como lo inédito y la exigencia de apertura hacia referentes que están más allá de lo tangible, lo comprobable, lo concreto, lo verdadero, lo uniforme, lo específico, lo determinante de la realidad.

El presente como encuentro con el pasado y en esa relación tensa abre la posibilidad de comprender quiénes son las maestras con experiencia de educación básica.

Las tensiones expresan una progresión de ser docente, acumulan el pasado y presente, dan cuenta de una trayectoria de sí misma, proyectan una construcción sucesiva del oficio docente, comunican la realización de una existencia, explicitan la particularidad de la experiencia, abren brechas de pensamiento que lidian con el lado umbrío del estado permanente de reformas educativas y hablan de una docente con experiencia de educación básica inundada de contradicciones, dilemas, valores, inflexiones, creencias, tradiciones, saberes, intenciones, rupturas, aprendizajes y sentimientos, entre otros.

3.1.1. Entre el idealismo y la decepción.

Las trayectorias de las maestras con experiencia de la educación básica en la oleada de reformas educativas tienen profundas raíces históricas que han definido sus concepciones de ser docente, de los procesos de trabajo, del currículum, de las políticas educativas, de las relaciones sociales, de los valores educativos y de sus expectativas, intereses y deseos; es decir, sus voces corresponden a

diferentes etapas o épocas que derriban fronteras temporales y que tensan su mirada, su sentir, su pensar, se hacer, sus posibilidades y su ser del oficio en el presente.

Las maestras con experiencia de educación básica no dan la espalda ni renuncian a la historia de su trayectoria que las constituye y desde la cual piensan su presente. Por ello, su pensar es un camino de permanente tensión entre el *antes* y el *ahora*, en construirse a sí mismas a lo largo del tiempo en una circunstancialidad socio-histórica caracterizada por su complejidad y contradicción, por el cambio vertiginoso y acelerado en todos los ámbitos de la sociedad, por la inestabilidad y conflictividad de las relaciones sociales y por un mundo incierto, enigmático e imprevisible.

La trayectoria de las maestras con experiencia se desarrolla en la iniciación y afiliación a la docencia en el marco y la dinámica de la Normal, pues es el momento y el espacio donde se construye un “saber” que orienta la forma de asumir el oficio.

El egreso de la formación inicial alude a la especificidad de su oficio “educador” y a una visión del mundo inundada de ideales, de energía proactiva, de sensibilidad, persistencia y dedicación, de creatividad y rigurosidad, de seguridad en sí misma, con una mirada del oficio docente sincera, emotiva, honesta, autocrítica, generosa e imaginativa:

[...] sales de la Normal con el proyecto de comerte al mundo, con muchos ideales, a lo mejor no salimos con mucha preparación porque la Normal a veces no te da todo, pero enfrentarse ya en grupo es muy diferente de lo que te platican cuando estás como alumno, entonces te interrogas ¿Qué hago?, ¿Cómo les enseño?, es de uno como docente el estar viendo de qué manera les puedes enseñar, te motiva la cuestión de enseñarles a los niños, te vuelves muy creativo, tienes tanta energía que andas trabajando de un lado a otro, buscas formas, hasta inventas nuevas formas de enseñanza a través del juego, tratas de involucrar a los padres de familia, regalas tu tiempo porque eso es importante, te emocionas, haces convocatorias a nuevas situaciones [...] (PRI32/EN)

En varias entrevistas sobresale la idea que alude a recrear el sistema de creencias y valores primigenios que fortalecen la mirada ideal en torno a la función del oficio docente:

[...] uno sale de la Normal y va con todas las ganas del mundo, toda la energía y piensas que vas a cambiar el mundo y vas a mejorar todo. (SEC26/EN)

Es posible apreciar en las entrevistas, que las maestras con experiencia de educación básica evocan, identifican y se identifican con ciertas imágenes y tradiciones sedimentadas en su experiencia vivida. Reflejan la carga simbólica que corresponde con el ideal de la formación inicial depositada en ellas y de la cual no logran escapar, acumulan en sí la historia de las tradiciones del “*buen docente*”, su propia particularidad y su condición de sujeto socio-histórico.

Sin embargo, el transcurrir de la trayectoria en el oficio parece afectar el estado emocional de los primeros años y la “entrega” apasionada se diluye, los sentimientos de impotencia afloran, los esfuerzos disminuyen, persiste un malestar latente y perenne, el conflicto con el pasaje por la Escuela Normal se hace patente ante una realidad que desborda los conocimientos formalizados, las habilidades aprendidas, los saberes construidos en torno a la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, sin que su contenido estuviera escrito en algún libro o expresado por una autoridad académica.

[...] poco a poco pasan los años y tienes que evitar todo lo que hacías en tus primeros años porque si no, te buscas problemas. A lo mejor no cambia tu idea de querer dar más o de enseñar mejor, pero sí cambia y cambia porque ya no te entregas al 100 % en las actividades [...]. (PRI32/EN)

Al mismo tiempo, el pasaje por el estado permanente de reformas educativas permite a las maestras con experiencia de educación básica evaluarlas, cuestionarlas y tomar una postura que confronta la interiorización de una imagen idílica de ser docente construida durante los primeros años en el oficio:

[...] conforme pasan los años te das cuenta que ni se mejora nada, ni cambia nada, incluso en la Normal me dijeron esto, esto y esto en cuestiones teóricas, pero el día

que una niña me dijo: ¡pinche vieja! “¡achis!” Eso nunca me lo enseñaron. ¿Qué le contesto? ¿Qué le digo? ¿Qué le hago? Eso nunca me lo dijeron en la Normal y es que ahora te enfrentas a situaciones como ésta que comento que no vienen escritas en ningún libro. (SEC26/EN)

La herencia ideal primigenia se cuestiona, se quiebra y las maestras con experiencia ya no se acomodan pasivamente a las circunstancias del presente, es decir, su oficio interroga el cambio propuesto por las reformas educativas, las relaciones con sus alumnos, el *status* de la teoría y del conocimiento, así como sus propias experiencias, expectativas y concepciones pedagógicas.

No sólo el egreso evidencia una tensión entre el *antes* y el *ahora*, los primeros años en el oficio han dejado una huella emotiva de ser docente, brota la alegría y la satisfacción en torno al aprendizaje de los alumnos y al mismo tiempo con el paso de los años emerge una especie de “desprecio” ante el control y las fuerzas de poder de la política educativa:

En 32 años pues ha habido de todo, ha habido alegrías en cuanto a los primeros años de servicio ¿Por qué? Porque veía resultados en los niños, me sentía mucho más satisfecha porque yo veía realmente lo que podía hacer el niño y conforme ha pasado el tiempo ya no es tanto ese aprecio porque sólo nos permiten lo que está enfocando en los libros y en lo que tenemos que usar de los materiales que nos da la SEP. (PRI32/EN)

Lo que describe este relato da cuenta que los primeros años como camino gradual de la trayectoria de las maestras con experiencia están fuertemente orientados al reconocimiento social que da aliento al oficio, tienen un impacto positivo en la imagen propia construida a lo largo del tiempo, muestra un vínculo libre de límites en las relaciones con sus alumnos que estimulan su aprecio con detalles y muestras de “cariño”. Sin embargo, la tensión con el *ahora* disipa estas condiciones y establece una relación de “indiferencia” y “desánimo”, un mero cumplimiento y reproducción de las exigencias normativas, una disociación radical de las relaciones entre la maestra y el alumno, un repliegue al cumplimiento de la “norma” que despoja el sentido social del oficio docente, vacía la “magia” de la relación por el otro, ritualiza las actitudes y homogeneiza el oficio docente con las diversas profesiones como lo manifiesta la expresión de la siguiente maestra:

[...] el maestro en aquel tiempo [entre 15 y 18 años] era como lo máximo, los alumnos siempre tenían un detalle para ti como la flor, el chocolate en el día del maestro y ahora en este momento simplemente ejerces tu trabajo y se acabó, el trabajo del maestro es un trabajo más como cualquier otro. Antes les decía a los alumno ¡ay mi vida, mi corazón te ves hermosa! y ahora no, los llamo por su nombre Juanito Pérez siéntate, vamos a trabajar, sí les echo una flor como-hoy te ves muy guapo-, pero eso de ¡ay mi vida!, ¿cómo estás mi cielo?, eso ha cambiado y lo evito. (PRE18/EN)

No cabe duda que los primeros años en el oficio de las maestras con experiencia de educación básica están impregnados de sueños, ilusiones y afectos, por una fe sólida en la educación, por ideas que desafían el escepticismo, son críticas de la realidad social y de la necesidad de realidades nuevas, son conscientes de la esperanza de un futuro mejor y posible, proporcionan una disponibilidad de confianza por y hacia los otros, reconocen un amor por el saber y la formación y porque despliegan un oficio docente para cambiar vidas. No obstante, en la tensión entre el *antes* –impregnado de idealismo- y el *ahora* –impregnado de decepción- aparecen de manera justificada por la oleada de reformas que han vivido el desgaste: “Siempre quise ser educadora, desde niña, se cumplió mi sueño, trabajo en lo que siempre quise, para mi es hermoso, bello, pero ahora estos últimos años han sido desgastantes, mucho muy desgastantes”(PRE18/EN); aparece la frustración y las dificultades: “Yo comencé con muchas ganas, me gusta mi trabajo, me gusta la docencia, nada más estoy decepcionada porque ahora veo la situación muy complicada, muy difícil” (SEC26/EN); y, aparece el enojo, la desesperanza y la falta de reconocimiento:

[...] uno siempre entra en los primeros años de trabajo con tantas ganas de cambiar al mundo, yo al menos siempre quise ser diferente, ser la mejor, siempre me esforcé por ser una buena maestra, a veces muchos factores intervienen, se mezclan y te ponen ciertos límites, pero hasta la fecha, cada año digo lo mismo: hoy voy a ser diferente, hoy voy a poner más de lo que siempre he puesto, porque quieres cambiar al mundo, lo puedes cambiar porque estamos hablando del futuro de niños, pero ahora me he sentido defraudada por estos cambios que de alguna manera han sido complejos, no queremos que nos den las gracias pero si queremos que por lo menos se reconozca nuestro esfuerzo. (PRI30/EN)

Pero también en su oficio reposa la presión que se expande no sólo en lo profesional sino que impacta en su persona misma:

Ahora estamos muy presionados, yo he sentido que cada año es más presión, más presión y más presión; creo que eso no es tan bueno porque también al rato podemos tener otras repercusiones como personas, ya no como maestros pero al final estamos en el sistema y tenemos que seguir adelante, han sido años como muy apresurados y preocupantes. (PRI22/EN)

En estas expresiones de las maestras con experiencia de educación básica se advierte que aplican sobre sí mismas el principio de compromiso en el oficio que suele ser vivido tanto más “agotador”, “desgastante”, “difícil” por cuanto tiene de no perceptible y no reconocido por alumnos, familias, autoridades y la sociedad, no ponen en duda su oficio, sino el no ser reconocidas por cuanto ellas hacen.

En las maestras con experiencia de educación básica entrevistadas es reiterativa la tensión entre *el idealismo* y *la decepción* en el oficio, entre el *antes* y el *ahora*, lo cual describe la contradicción entre el orgullo de ser docente y el desánimo, entre la añoranza y la desesperación, entre la alegría y la tristeza y, entre el corazón y la desilusión:

Cuando eres joven entras con muchas ilusiones, lo haces porque te gusta, porque eso es lo que te llama la atención, porque crees que es importante lo que vas a hacer y todavía sigue siendo importante y me sigue gustando lo que hago. Que he cambiado tengo que haber cambiado, porque después de tantos años de haber trabajado con los alumnos, un poco de ir a algunos cursos, de compartir con compañeras, con gente que le gusta su trabajo, vas aprendiendo muchas cosas y vas modificando, vas cambiando, pero el compromiso yo creo que se ha hecho más grande porque empiezas a madurar, pero en el camino te has llevado frustraciones y tristezas porque algo que nos ha afectado mucho a los profesores es el no ser reconocidos. (PRI24/EN)

Esta manera de mirar la tensión entre el *antes* y el *ahora* manifiesta que se está frente a una *redefinición del oficio docente* inscrito en la ortodoxia del discurso de las organizaciones internacionales que coloca a las maestras con experiencia de educación básica en un proceso de cambio radicalmente homogeneizante y centralizado, apoyado precisamente en su carácter mundializado. Esta circunstancia implica que el *ahora* de las maestras con experiencia de la educación básica *aparezca* oscurecido, sobre todo en aras de la eficacia, de la eficiencia y de la administración. El oficio docente queda reducido a un mecanismo legitimador y los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículum y la política

educativa se configuran con pretensiones de objetividad al margen de la trayectoria, de los saberes, de la experiencia y de toda relación con aspectos políticos de los contextos escolares, en este sentido se refuerza la idea de que el oficio docente en la reforma educativa actual es una cuestión personal y no institucional:

[...] creo que tengo más experiencia en todos los sentidos, incluyendo el manejo del grupo, pero ahora el trabajo exige que todos los días debes aprender algo, que las exigencias de ahora hacen que tú maestro te tengas que estar preparando todos los días. (SEC37/EN)

En su dimensión histórica, el oficio de las maestras con experiencia remite a una nostalgia, a una época dorada a un *–antes–* que ven alejarse e interpretan su propia existencia como un ocaso y, el *–ahora–* como una negación de su estatus, la cristalización de las dificultades y las presiones en el oficio docente, además afronta el envejecimiento en estas condiciones con altos grados de inquietud, con el temor de caer en la rutina y con la aspiración de diferenciarse de otros docentes con experiencia:

El trabajo de ahora se me hace a pesar de los años de servicio más difícil, ¡muy difícil! Intento hacer cosas para que no te vean como el viejito o la viejita que ya está caduca, para ellos, una mujer de mi edad es demasiado viejita, sin embargo yo les digo que todavía puedo, incluso soy enfática para decirles lo que tienen que hacer, que deben repetir algunas cosas, que hay que mejorar sus presentaciones, todo esto lo hago porque tengo energía, pero tampoco estoy con la intención de quedarme para cumplir muchos más años en peores condiciones. (SEC37/EN)

Al mismo tiempo, el *ahora* de los docentes con experiencia de la educación básica es una cuestión técnica ligada a intereses pragmáticos y a una mirada infantil del aprendizaje que le otorgan elementos de estabilidad en el oficio. :

Yo sigo llevando los mismos métodos que he manejado de siempre: el cuestionario, el resumen ya no tanto porque veo que a los muchachos ya no les interesa, entonces lo que noto en ellos es que no les gusta leer, tengo mucho que sintetizarles, manejar mucho el cuestionario, les gusta mucho colorear mapas a los muchachos de tercero de secundaria, como niños chiquitos, entonces les llevo sus mapas, colorean, hacen sus figuritas, eso les encanta y les gusta, pues eso les llevo y así son felices, los mando al museo, platicamos del museo, inventan historias, cosas así, trato de buscarle dentro de lo nuevo, busco lo que en un momento dado a ellos les llame la atención. (SEC26/EN)

El *ahora* tensa el oficio de las maestras con experiencia de educación básica desde un punto de vista cognitivo, compromete enormes reservas de energía emocional, exige mucha dedicación y una gran cantidad de trabajo intelectual que abre un abismo entre los primeros años y el presente del oficio docente, al grado de mirarse como un objeto de comparación entre lo bueno y lo malo, lo viejo y lo nuevo e incluso desplazar el acento originario de su oficio docente para llevarlo al límite de algo que ya no es como se describe en las siguientes dos expresiones.

En la actualidad, ser maestro es ser niñera, ya no es la persona que guía un conocimiento, quien lo lleva, quien los encamina, quien ayuda al niño a que aprenda, que conozca el mundo, que se desarrolle, que se desenvuelva, que pueda enfrentar los problemas que se le van a presentar, ahora, el maestro se convierte en el cuidador de niños y con las escuelas de tiempo completo está comprobado, es ahora el maestro es quien cuida los niños mientras los papás tienen que trabajar; pero ahora ya no sé que soy, no sé cuál va a ser mi función [risas]. (SEC26/EN)

Ahora los papás mandan a sus hijos a la escuela como si fuera una guardería, nosotros los maestros ahora los estamos cuidando [...] (PRI32/EN)

La tensión entre el *antes* y el *ahora* marca un abismo insalvable en la mirada del oficio de las maestras con experiencia de educación básica y una diferencia radical de las expectativas, las relaciones alumno-maestro, la normatividad, los tiempos, el aprendizaje y el contexto escolar.

No es una tensión sustitutiva; es decir, que el *presente* sustituye al *pasado*, por el contrario, la tensión del *antes* y el *ahora*, del *idealismo* a la *decepción* evidencian dos realidades distintas en el tiempo y en la trayectoria, sumamente complementarias y paradójicamente contradictorias.

3.1.2. Entre el reconocimiento y el desprestigio.

A lo largo de un siglo, el oficio de los docentes se ha llenado de “*idealizaciones*”, desde una especie de “dotación natural” que los hace ser maestros, transitando por la mirada comunitaria del docente misionero que desarrolla una idea de servicio y de atención a los desamparados, por el profesional y trabajador del

Estado que posibilitó la máxima expansión del sistema de educación básica hasta llegar al docente competente como “gestor estratégico de aprendizajes”.

Estas *idealizaciones* provenientes del Estado mexicano coexisten con *idealizaciones* particulares que se expresan el reconocimiento del oficio.

El reconocimiento que las maestras con experiencia hacen de su oficio se vincula con la imagen de lo sublime asociado con la excelsitud, la benevolencia, la gratitud, el honor, el mérito. Son estas connotaciones que perviven desde hace más de un siglo como un espejismo que seduce. Aun cuando el reconocimiento puede idealizarse es posible que encubra formas, matices y cosméticos que ayudan a mostrar un rostro más aceptable y mejoran la autoimagen ante lo falible del oficio. Es una contradicción ineludible donde se privilegia lo que se anhela ser y la impresión de lo propio mejor posible:

[...] fueron 26 años de los corajes normales que pasa todo maestro pero también de muchas satisfacciones porque llegan alumnos de hace más 20 años a saludarme con gusto, me expresan: -¡ay! Maestra que gusto me da verla-. Tengo alumnos que aún me siguen hablando de hace más de 20 años para saludarme, entonces quiere decir que algo bueno hice, aunque las autoridades digan que no, que no sirvo. (SEC26/EN).

El reconocimiento que las maestras con experiencia hacen de su oficio se ubica en el hecho de *dejar huella*. Se piensa que con el paso de los años su oficio ha perdurado y ha trascendido más allá de la educación básica:

[...] cuando yo veo a alumnos que me visitan y que están en la universidad o que ya salieron, que son buenos, que siguen estudiando, que de alguna manera ha repercutido lo que yo traté de transmitirles, me siento bien y con ganas de seguir adelante. (PRI30/EN)

Sin duda el hecho de ser recordados por los alumnos con gratitud y cariño son factores que las mantienen en el oficio y se convierten en referente para que los padres y los propios alumnos sean los ejes vertebrales para determinar una evaluación que controla y diferencia a los docentes en general y particularmente a las “buenas” docentes con experiencia, aquí no importan las evaluaciones de la

autoridad educativa, porque el dejar huella, la gratitud y el cariño son la base de un deseo inagotable de reconocimiento para estas docentes, tal como lo evidencian los siguientes dos comentarios:

[...] hay padres de familia que te encuentras por la calle o ex alumnos que llegan y que te dicen después de 5, 10 ó 20 años: -Usted fue mi maestra y algo que me quedó o me dejó fue -esta actitud- o -esta acción que hizo conmigo-, por ello la recuerdo con aprecio, para mí Usted ha sido muy importante en mi vida. También me han comentado que gracias a eso hicieron una profesión o realizaron un trabajo exitoso. Yo creo que estas historias no tienen posibilidades de poderse medir, de poderse cuantificar. Considero que estas pequeñas acciones permiten que los únicos que te pueden reconocer y evaluar sean el propio alumno y el propio padre que va viendo resultados posteriores. (SEC37/EN)

Los papás son los únicos que reconocen cuándo haces bien tu trabajo. Es como todo, no siempre vas a tener las glorias, pero sí creo que cuando haces bien las cosas ellos están contentos con tu trabajo y pues no hay molestias, ni tampoco te están acusando, ni te están mal mirándote [...]. Que los papás te reconozcan eso es gratificarte, que te digan esa maestra sí hizo bien su trabajo, ¡yo quiero que mi hijo esté ahí con ella! Porque esas palabras son muy satisfactorias; pero sobre todo el mayor reconocimiento viene de los niños, porque tú los ves gustosos y los pasas al pizarrón, explican sus procesos, socializan, argumentan, validan lo que hicieron y entonces pues ahí te das cuenta de que están aprendiendo. (PRI24/EN)

En el reconocimiento que las maestras con experiencia hacen de su oficio se encuentran *tradiciones* del “*buen maestro*” que se reeditan en otro tiempo y espacio, permanecen significados inundados de fantasía, impulsan unos discursos carentes de una base ideológica y política, las cuestiones sociales suelen ser ignoradas y tienen como fin último *asimilarse* a la dinámica de las *tradiciones* históricas del Estado mexicano:

Al principio cuando yo empecé a trabajar, existía un respeto hacia el profesor, hacia lo que representaba, pero sobre todo era importante lo que decía, independientemente de que si el profesor no tenía toda la capacidad, pero había un respeto [...] (PRI32/EN)

El reconocimiento conlleva la idea de que el oficio de las maestras con experiencia debe resaltar el respeto como un derecho que debería ser “eterno”, que además es útil, apasionante, carismático, interesante, sagrado y que merece un *lugar* alejado del desprestigio. Contiene además un halo de nostalgia y una mirada romántica de algo que fue y ya no es.

En el reconocimiento a su oficio las maestras con experiencia de educación básica integran sus cualidades personales, sus convicciones, sus principios, su paciencia, su riqueza humana, sus afectos, su compromiso y su nobleza como ingredientes inefables que crean la diferencia con otras “profesiones”, al mismo tiempo, el reconocimiento a su oficio implica la realización de sí mismas como docentes de educación básica.

Sin embargo, el reconocimiento contiene un núcleo íntimo de sentimientos, de compromiso, de emociones, de amor y entusiasmo por, hacia y con los alumnos. ¿Qué maestro o maestra puede explicarse estas sensaciones al re-encontrarse con algún alumno o alumna al paso de los años? ¿Cómo puede un docente dejar de percibir el impacto de su oficio en sus alumnos?

Por otra parte, en la actualidad aflora un sentimiento brutal de no reconocimiento, de desprecio, de menosprecio y de falta de respeto hacia el oficio docente en general y particularmente hacia las maestras con experiencia de la educación básica.

Estos sentimientos se inscriben en una especie de *utilidades* que se prescriben desde la política educativa en las últimas décadas y que se denominan calidad, eficacia y mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. Son utilidades que exigen rendición de cuentas y no lecciones de moral.

Las exigencias de la política educativa del Estado mexicano son vividas como auténticas agresiones, consideradas como un trato injusto y una amenaza constante que desautoriza y pone en crisis la legitimidad de su oficio.

[...] ahora es como una satanización hacia el maestro, una crítica fuerte, buscarle dónde pegarle, es tenerlo como blanco de agresiones, tanto de autoridades, como de padres de familia y los niños. Uno no tiene defensa ante nada, uno está indefenso, ni el sindicato, creo que el sindicato ni existe, no nos defiende nadie ante las agresiones de padres de familia, de alumnos, de autoridades. Yo siento que la imagen del maestro, la que hubo, no sé en mi época que era un respeto hacia el profesor se ha

perdido, al maestro lo han denigrado mucho, ya su imagen está por los suelos.
(SEC26/EN)

Esta tensión fundamental entre el reconocimiento y el desprestigio se “encarna” en el sentir de la maestras con experiencia, es un elemento de un inmenso dolor y de interferencia en el oficio:

Con el paso de los años nuestra imagen se ha ido deteriorando mucho, no sé si hemos tenido culpa o no, pero se ha deteriorado mucho, te da tristeza y te da nostalgia, porque cuando Vasconcelos o cuando Godot decían que el maestro era súper reconocido contrasta ahora que estamos pisoteados, pues eso sí te lastima [...] porque lo que hace el sistema es que ya nos quitó el respeto total, tú eres maestro y si te gusta y si no adiós, entonces yo creo que también eso hace pesado la labor.
(PRI24/EN)

La crítica negativa por parte de las autoridades que juzga la eficacia del oficio de las maestras con experiencia genera una tensión ignorada por la política educativa, toda vez que la crítica y los juicios olvidan la complejidad y las condiciones del contexto institucional que permiten ejercer el oficio. La mirada de las maestras con experiencia ante esta realidad es reiterativamente dolorosa: porque pone a prueba una forma de reivindicación de la trayectoria del oficio:

[...] al parecer se vería que el único problema somos nosotros los maestros, las autoridades dicen que nos van a evaluar para elevar la calidad de la educación, pero ellos insisten que nosotros los maestros reprobamos cada evaluación, hubo un tiempo en que a los maestros no nos bajaban de burros porque reprobábamos los exámenes, pero la realidad que se vive en las escuelas es otra. (PRI28/EN)

El desprestigio no se encuentra en el oficio mismo, éste siempre proviene del exterior: del sistema o de las autoridades, porque el oficio en sí mismo es fuente de reconocimiento que inexorablemente mantiene una coherencia perfecta, afectiva y cálida. Por ello, el desprestigio se invade de dificultades, malestar, desgaste, deterioro y dolor:

Ahora veo la situación muy complicada, muy difícil, veo que ahora a los maestros se les está tratando con la punta del pie, ya la imagen se ha venido abajo y no es precisamente porque el maestro lo haya hecho, sino porque el mismo gobierno se ha encargado de denigrarnos en lugar de reconocer y tratar de entender la problemática que está viviendo el magisterio, por el contrario es golpearlo y golpearlo. (SEC26/EN)

Las maestras con experiencia reconocen que en la actualidad su oficio muestra evidencias de debilidad generada por jerarquías educativas en contubernio con los poderes mediáticos cuyos intereses venden a los consumidores irreflexivos una imagen de lo que no son ni pueden ser los docentes, pero es una publicidad persuasiva que cumple su cometido de generar una gran frustración colectiva y en ocasiones una enorme confusión que sumerge al oficio docente en un profundo sentimiento de inseguridad:

[...] pero además se dice en la televisión o en la radio: el que no sabe, el que no trabaja, el que no se prepara, el que reprueba es el maestro y entonces la culpa de lo mal que está la sociedad es el magisterio. (SEC37/EN)

Indudablemente, lo mediático y lo económico convergen porque tienen el interés común de librar literalmente una “guerra” contra el oficio de las maestras en general. Es una ofensiva “conservadora” que bajo una forma integral, frontal y prolongada crea una “percepción pública” de deterioro de la educación para llevar a cabo la actual “reestructuración” del sistema educativo de acuerdo con los intereses del Estado mexicano y los requerimientos del sistema productivo-empresarial. Para las maestras con experiencia es una “guerra”, una “persecución”, una “desarticulación” y un “despojo” de los valores que le daban una legitimidad, de la memoria histórica y de las cosmovisiones del oficio.

Por otra parte, la política educativa en la actualidad exige un conocimiento especializado así como el dominio de competencias racionales y técnicas para “elevar” la calidad de la educación y mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado, incluso es preciso el conocimiento tecnológico porque es de vital importancia en todas las esferas de la vida social. Para las autoridades educativas muchos docentes no “poseen” o no han “adquirido” las competencias actitudinales y cognitivas necesarias para responder a los desafíos propios de la formación de las nuevas generaciones; ello da cuenta de que el oficio docente en la actualidad es multifuncional, enmarcado en un sentido productivo, por referentes totalizantes y por generalizaciones que se asumen como una actividad objetiva, imparcial y como algo natural.

Las maestras con experiencia de educación básica no se alinean pasivas ni mecánicamente a estos principios rectores de la política educativa. Las reconocen como frases que apoyan la desaprobación de su oficio, las consideran punitivas y radicalmente hostiles, las identifican como sancionadores jurídica y normativamente, por lo que viven una inseguridad e incertidumbre laboral como lo expresan las siguientes maestras con experiencia de educación básica:

[...] las autoridades creen que presionando al maestro, sancionándolo si no va a trabajar tres días, lo amenaza con despedirlo, que va a llegar otro docente en su lugar y que éste va a poder aprovechar el trabajo que tú docente no quieres, entonces todo es sanción y amenaza de las autoridades. (SEC37/EN)

[...] donde estamos sintiendo sus reformas educativas es en el problema laboral más que educativo. Su reforma laboral nos dice: maestro, no tienes licenciatura, así que ya no vas a poder dar clase, se te va a quitar tu sueldo o te va a afectar en tus horas. (PRI30/EN)

La sensación de pérdida de autoridad, dignidad y legitimidad no solamente la viven de las autoridades, también es una tendencia acompañada por las familias de los alumnos, el desprestigio como se expresó anteriormente siempre proviene del exterior, en este caso de madres y padres de los alumnos:

Los padres de familia ahora están muy aguerridos, esto no pasaba antes, pues a los maestros los querían, los respetaban y ahora no, los padres son agresivos, se ponen altaneros, se ponen al tú por tú con la maestra, porque considero que el gobierno les ha dado las herramientas. (PRE18/EN)

Es una sensación reiterativa y queda la constatación que los discursos de los padres y de los docentes con experiencia proceden de un juego de denuncias mutuas:

A los padres de familia a veces no les gusta la forma en que uno trata a los niños y son crueles y hacen comentarios desagradables de nuestra persona. Ahora son capaces de destruirnos emocionalmente porque no cubrimos sus expectativas [...] (PRI32/EN)

Los padres de familia se han sobrepasado, nos han pisoteado y nos seguirán pisoteando. [...] son capaces de decir que no somos capaces, que no están de acuerdo en la forma que tú estás trabajando, entonces cualquier fallo o debilidad que ven en sus hijos, pues la quieren impactar en nosotros, en nuestro trabajo. (PRI30/EN)

En estos últimos relatos se describe y percibe el final del “aparente” idilio que se mantuvo con las familias durante su trayectoria en el oficio. La relación “armónica”, “ordenada”, “pura”, “perfecta” y “sin conflicto” entre la maestra con experiencia y las familias parece haber llegado a su fin. Los modelos en torno a las familias “uniformes”, “controlables”, como “*deben ser*”, “ideales y “exitosas” porque se preocupan por sus hijos dan paso al vértigo y la seducción por silenciarlas y a juzgarlas como un “ruido” innecesario en el aula y en la escuela.

Al mismo tiempo, describen que en la actualidad la relación que establece la maestra con experiencia con las familias de los alumnos se basa en el “miedo”. Rota y destruida la “certeza”, y la “claridad” de la relación brota la *ansiedad* y el *temor* a sentirse desprotegida ante el reconocimiento de que lo que ocurre en el aula y en la escuela es público y está en una “vitrina” expuesto a la mirada de la sociedad.

Ante esta realidad, la maestra con experiencia de educación básica interpreta el comportamiento de las familias desde su modelo de “idealidad” por lo que crea la evidencia de familias capaces de dañar la legitimidad del oficio y de actuar incluso legalmente contra la docente:

[...] ¿Hasta dónde vamos a llegar?, ¿Hasta dónde los papás nos van a permitir – imponerles-, el llamado de una atención a un niño? Ahora, tan sólo por eso nos puede causar a nosotros el cese o incluso el encarcelamiento. Porque se le habla fuerte al niño o se le pide de favor que haga las cosas, la mamá protesta y se viene sobre nosotros, entonces estamos desprotegidos sobre ese aspecto. Si yo le digo que trabaje o le pregunto por qué no trabajó, por qué está triste, por qué viene llorando, por qué no ha comido entonces también son situaciones que nos pueden traer graves problemas y te lo digo por experiencia. He tenido muchos sinsabores, increíbles, ¡no se imaginan! Una ocasión fue tan grande que dije ya no quiero saber nada del magisterio, ¡adiós!, No me importa que no me den nada, ¡No quiero nada! Como lo he dicho: los padres de familia a veces se desbordan de una manera que ni se dan cuenta del alcance que tienen. (PRI30/EN)

La tensión entre el *reconocimiento* y el *desprestigio* en el oficio de las maestras con experiencia no pretende describirse como un catálogo de tragedias – desánimo, frustración, agresión, injusticia, temor, sanción, amenazas-; tampoco como un cúmulo de virtudes que les da un reconocimiento inobjetable e irrefutable.

Sino que resulta importante reconocer que es precisamente la relación con los alumnos y con sus familias lo que define el reconocimiento al docente, en éste se advierten connotaciones de altruismo y de desinterés hacia uno mismo, que definen la matriz de origen del oficio; ser reconocida por los alumnos y sus familias es una gran recompensa para el oficio de las maestras con experiencia, es gratificante cuando se reconoce el éxito individual de aquellos alumnos que vuelven después de un tiempo y han logrado sobresalir, que se acuerdan de su maestro o maestra y están agradecidos, son estos alumnos especialmente valorados como “*buenos estudiantes*” los que le permiten a la docente con experiencia celebrar emocional y objetivamente su trayectoria, sentir el orgullo de ser considerada “*buena maestra*”, fortalece su concepción del oficio como misión en un sentido amplio, inconscientemente considera que lo afectivo está en primer plano e ignora el proceso formativo que implica la posibilidad de “[...] que los individuos devengan sujetos al hacer un trabajo de cuestionamiento y de reflexión sobre sí mismos [...]” (Castañeda, 2009: 17).

Paradójicamente, en las maestras con experiencia se desprenden sensaciones de incomodidad y desasosiego que se describen como la comprobación de que el reconocimiento a su oficio está siendo arrollado y condenado a una mera ilusión. Consideran que en los últimos años se ha dado un giro radical y una directriz jerárquica y administrativa que somete a escrutinio su oficio cada vez en mayor detalle para desprestigiarlo.

Finalmente, en la tensión entre el *reconocimiento* y el *desprestigio* se conjugan dos elementos dinámicos en la trayectoria de las maestras con experiencia que proveen al oficio docente de su sentido social, humano e histórico, pero también una base política e ideológica de control y regulación del comportamiento docente y, contradictoria y complementariamente plasman las tensiones propias de la sociedad actual.

3.1.3. Entre la estigmatización y el amor a los alumnos.

La educación básica define un tipo de alumno y de ciudadano que se espera formar y proyecta que preescolar, primaria y secundaria son los niveles institucionales para que el oficio docente “desarrolle” en los alumnos los “[...] conocimientos y habilidades, [...] las actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas” (SEP, 2011: 39).

Es en el currículum de la educación básica donde se define y determina el oficio de las maestras pero también define y determina de forma homóloga al alumno. Para ello, docentes y alumnos lo legitiman con el cumplimiento de una multitud de tareas. Las maestras deben contar con la lista de asistencia, hacer sus avances programáticos, diseñar exámenes, preparar ceremonias, participar en concursos, utilizar los recursos informáticos, llenar diversos formatos, repartir materiales, calificar ejercicios y múltiples, abigarradas y heterogéneas acciones de índole curricular. Los alumnos hacen ejercicios, trabajan en pequeños grupos, entregan diariamente sus tareas, exponen sus investigaciones, resuelven pruebas objetivas, buscan solución a diversos problemas y elaboran estrategias para obtener las “mejores” calificaciones, etcétera. Tanto alumnos como docentes comprueban ante las familias y las autoridades que se está cumpliendo con el plan y los programas de estudio.

Esta imagen concibe una escuela naturalmente integrada, vinculada de manera armónica, jerarquizada en las actividades, roles y conductas del docente, del alumno y del grupo alrededor de un conjunto de prescripciones curriculares.

Sin embargo, esta imagen se quiebra cuando la maestra con experiencia de educación básica reconoce –como se ha expresado en las viñetas anteriores- que su oficio se ha vuelto más exigente, difícil, desgastante, complejo y hostil. El entusiasmo y el idealismo de los primeros años se disipan rápidamente en muchos

casos y expresan una sensación de pérdida de autoridad, dignidad y legitimidad debido a la relativa baja compensación social que reciben.

En las entrevistas sobre el oficio de las maestras con experiencia de educación básica se abre una tensión más que adquiere presencia importante referida entre los límites sociales inherentes impuestos por la actual circunstancialidad histórica, las condiciones socio-familiares de los alumnos y el conjunto de sus rasgos de personalidad.

Para algunas maestras con experiencia el presente hace evidente la expansión de la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo que tienen consecuencias directas sobre su oficio, especialmente en áreas urbanas deprimidas económicamente:

Yo digo que ahí en la Higuera hay mucha gente pobre, no humilde porque la humildad es otra cosa, hay mucha gente pobre, entonces yo sí me pregunto ¿Qué va a pasar con estos niños en la escuela y en su futuro?, ¿Qué va a pasar con esos niños que no tienen ni para comer? ¿Qué van a aprender en medio de una pobreza inmensa?
(PRE18/EN)

Es una expresión que describe las dificultades inherentes de la pobreza tales como la desnutrición, la enfermedad, el abandono, el desempleo y principalmente el hambre:

[...] hay muchos niños que ni siquiera comen adecuadamente [...] y si no cubren esa necesidades como vamos a querer que lleguen a la escuela con toda su mente abierta y traten de recibir los conocimientos. (PRI32/EN)

Para las maestras con experiencia de educación básica esta situación es intolerable, pues se reitera la tensión entre aprendizaje y las condiciones del contexto social presente en el oficio docente, es un hecho que como se advierte sucede en todos los niveles de la educación básica –desde preescolar hasta secundaria-:

Cuando cubro la guardia en el patio, me percató que muchos no traen lunch, nada más dan la vuelta, socializan con los demás, pero no traen nada de desayuno, entonces el rendimiento al trabajar de 7 a 2 es desgastante, chavos que muchas veces no traen nada que comer y les afecta en su aprendizaje. (SEC37/EN)

Incluso los fenómenos relacionados con la violencia social, el crimen, el alcoholismo, la desintegración familiar y la drogadicción quedan sometidos a una definición escolar que impacta sustantivamente en su oficio y aunque entran a la escuela y al aula se considera que tienen siempre su fuente fuera de ellas –en la colonia-:

[...] el ambiente de la colonia es muy fuerte, se viven como en la mayoría de las colonias, la drogadicción, familias que tienen parientes en el reclusorio, luego los niños llegan platicando muy contentos que el fin de semana fueron a visitar al tío que está en el reclusorio, lo fueron a ver y le llevaron comida o que acaba de salir y situaciones así que envuelven a los niños y que los conflictúan mucho. Existen familias desintegradas donde los niños llegan llorando a la escuela porque sus papás se pelearon en la mañana y se agarraron a golpes o se insultaron y pues son niños que llegaron a la escuela con la cabeza en otro lado, no se concentran en la escuela, en lo que es la clase, en lo que tienen que aprender, a ellos les interesa resolver otras cosas que aunque no está en sus manos resolver, de alguna manera les influye en su aprendizaje. (PRI28/EN)

Las problemáticas del contexto social imponen en las maestras una visión funesta y fatal, una mirada de la sociedad degradada, asediada y dominada por una vorágine del “mal” que permea el contexto de la escolaridad e impactan en la gestión y organización de la escuela, pero fundamentalmente en las condiciones del oficio de los docentes. Son problemáticas que trastocan la unidad de la escuela y la estabilidad del oficio docente, de tal forma que la urdimbre contextual se advierte como un riesgo, inundada de incertidumbre, proyecta la fragmentación del mundo social y constituye un tamiz para defenderse de los conflictos sociales, para descargar una cierta dosis de responsabilidad social y evitar asumir una mediación cultural que permite escapar al peso de los resultados de aprendizaje de los alumnos, por ello se enfatiza la crisis social y nunca una crisis del oficio docente:

[...] es la crisis familiar, donde hay desintegración familiar en la actualidad, es la situación entre los grupos sociales de pandillas, la existencia de los secuestros, la presencia de los narcomenudistas, estas cosas existen en todas las colonias de las

ciudad y que van aglutinando a los jóvenes, todo esto hace que el trabajo del maestro se vea desmejorado. (SEC37/EN)

En estas expresiones de las maestras con experiencia de educación básica se define la naturaleza de los vínculos entre el oficio y las condiciones socio-familiares de los alumnos. Para ellas, existe una estrecha, homóloga y directa relación entre los comportamientos de los alumnos y el entorno socio-familiar que los rodea:

Los niños no tienen límites, no conocen ni una disciplina, no conocen un comportamiento real, no saben escuchar, no saben atender y no saben respetar, porque en casa no hay respeto para ellos, entonces llegan al aula y tratan igual a sus compañeros y se ve el reflejo total que hay en casa [...]. (PRI32/EN)

Incluso se tiene la idea de que los alumnos fuera de la escuela viven en otro mundo inundado de problemas sociales que nada tienen que ver con lo que sucede en el aula y en la escuela. Se les estigmatiza al grado de determinarles que serán arrastrados por un destino inevitable y funesto marcado por las condiciones de su entorno. Se les convierte en víctimas de una crisis social que los distancia de la escuela y se les ubica en una espiral problemática que la docente no puede detener.

Por ello, en el oficio de las maestras con experiencia de educación básica se percibe una ruptura entre el mundo social y el mundo escolar: en el primero, la gran mayoría de los alumnos se “formará” como una fuerza de trabajo precaria y desposeída, mientras que en el segundo se “formarán” los *profesionistas*, lo cual fundamenta que los contextos problemáticos socialmente son los productores naturales de desigualdades sociales y escolares:

[...] hoy muchos chavos dicen que no necesitan estudiar, que lo que necesitan es ganar dinero rápido y si es dinero rápido es estar en una pandilla, es estar de narcomenudista, pues adelante gano dinero fácil. La parte que antes los motivaba: voy a subir de salario, voy a tener una condición social mejor a la que tuvieron mis padres, mis abuelos, ya no existe porque ya no hay esa posibilidad de nuestra sociedad actual, hoy los salarios son muy bajos, [...] no hay trabajo, entonces los salarios son tan bajos que muchos lo saben, se desaniman y otros más dicen -para qué me esfuerzo-, [...] entonces a mi si esa parte me angustia ver que a veces trabaja uno con un grupo de 50 para 10 o para 15, el resto se va diluyendo en el camino, pocos van a entrar a la

educación media superior, pocos van a poder hacer carrera universitaria y muchos ni siquiera carrera técnica porque el nivel que tienen es realmente bajo, entonces se van a quedar como obreros, mano de obra barata, y a veces decimos ni barata ¡baratísima!, van a trabajar para los coreanos, para los chinos en sus maquilas allá en los comercios del Centro Histórico, de la Merced, sin poder tener mayores perspectivas aunque por supuesto no es el ideal, no quisieras que esto pasara pero para nuestra mala suerte esto es real.(SEC37/EN)

La naturaleza de estos juicios se inscribe en una mirada de la docente con experiencia en torno a sus alumnos que ha interiorizado a lo largo de su trayectoria tales como: las disposiciones jerarquizadas, los sistemas de calificación y ciertas modalidades y criterios de juicio propios que rebasan ampliamente los contenidos y competencias consignados oficial y explícitamente. En otras palabras han logrado sedimentar las formas de pensar y percibir al alumno, garantizando una regularidad y continuidad en la interacción, incluyendo formas de defender una fortaleza-escuela asediada por los “males” de la sociedad, así como anticipar el fracaso social en los alumnos.

Todos los juicios expresados hasta el momento describen una relación lineal y mecánica entre las características y condiciones del entorno social con las características y condiciones de las familias, de los alumnos, sus formas de comportamiento y sus dificultades personales para el aprendizaje escolar. No se advierte que el desempleo, la precariedad social generalizada y la pobreza son una cara de la moneda de la política económica implantada por los diferentes gobiernos en las últimas tres décadas, por ello, las maestras con experiencia no defienden los principios del oficio frente a las reglas de la lógica económica.

Queda claro que ellas no pueden solucionar los problemas de pobreza, desintegración familiar, violencia, drogadicción, etcétera., pero ¿es la indiferencia una manera de responder ante ellos?, ¿acaso las biografías de los alumnos no están íntimamente ligadas a las condiciones económicas, políticas e ideológicas de sus familias y comunidades y conectadas a las relaciones impuestas por la globalización?, ¿es posible que las maestras con experiencia de educación básica puedan abstraerse de esta realidad que igualmente les afecta?

Sus juicios forman parte de un juego sutil donde las maestras no ignoran la mala conducta o las malas “palabras” de los alumnos; para los alumnos es una manera de alejarse del carácter sagrado de las normas impuestas en el aula y en la escuela, muchos de ellos ya no obedecen ciegamente a la maestra ni respetan escrupulosamente sus indicaciones. En este juego la maestra con experiencia siente que se ha roto el equilibrio histórico de la disciplina y de su autoridad escolar:

[...] me está pasando con un niño de primero, le llamé la atención porque no terminó el trabajo y además lo hizo mal, sucio, le dije que no era correcto, y que se merecía un 5.- Me contestó, ¡me vale!- ¿me vale? y es de primer año, 6 años de edad, ¿qué se espera de ese niño cuando tenga 12 o 15 años?, ¿cómo va a actuar?; en la secundaria les pregunto: ¿Por qué no estás trabajando? Y me responden -Ah porque no quiero-, ah pues vas a reprobado, -ah pues no me importa, no quiero trabajar, ahora, no tengo ganas [...]. (SEC26/EN)

Esta aparente ruptura no es una cuestión de orden ideológico y deformación de los docentes, sino más bien de orden moral, porque esta última expresión describe que la disciplina y la autoridad aún constituyen un par de valores universales en el oficio, las maestras con experiencia de educación básica se adhieren a ellos porque son mutuamente constitutivos de su legitimidad sagrada y de sus virtudes docentes.

La máxima tensión entre los límites del contexto social y el cumplimiento del currículum se ubica en el conjunto de los rasgos de personalidad de los alumnos que están muy fuertemente subordinados a los juicios de las maestras con experiencia. La tensión se *tornó* opaca y sombría, constituida por una mezcla de juicios extremos basados por la presión curricular, un profundo desaliento docente ante la imagen del alumno que aparece más claramente en la idea de un “alumno pasivo” que es reiterativo en las entrevistas:

[...] hoy hay muy poco interés por el estudio y una gran indiferencia de los alumnos por su aprendizaje. (SEC37/EN)

[...] los jóvenes tienen una apatía terrible, espantosa, no quieren estudiar, no les interesa estudiar. (SEC26/EN)

[...] los niños ya no tienen el mismo interés hacia el estudio, están apáticos, antes se dedicaban más al estudio, se esforzaban un poco más, querían pertenecer al cuadro de honor, sacar los mejores promedios, estar en grados superiores para pertenecer a la escolta, ahora ya no se da, es más ya ni siquiera tienen interés [...] (PRI32/EN)

[...] los niños no se hacen responsables de su propio aprendizaje, no quieren darse cuenta que ellos también juegan un papel importante. (PRI30/EN)

Ante estas expresiones, ¿no será acaso que las maestras con experiencia de educación básica añoran la inocencia y la ingenuidad de los alumnos?, ¿será que extrañan el monopolio de la autoridad moral y de la disciplina?, ¿será que el oficio funda su eficacia en hacer que los alumnos “trabajen” y “cumplan” lo que les exige el docente?, ¿será que este cambio que advierten las maestras en los alumnos desdibuja el carácter protector, estable y legítimo de su oficio?, ¿será que aún sueñan con la preservación del orden y una revalorización de la disciplina escolar?

Incluso, ¿será acaso que la oleada de reformas educativas de las últimas tres décadas coloca a las maestras con experiencia de educación básica en una tensión inédita ante la idea de que todos los alumnos sin excepción alguna deben obtener logros y de los que se espera un éxito general según lo prescrito curricularmente?

Al respecto, lo cierto es que, el principal factor de explicación ante esta realidad, consiste en reconocer que los alumnos “indiferentes” y “desinteresados” tienen por añadidura una “mala” familia y desafortunadamente conviven en una “mala”, “peligrosa” e “insegura” colonia. Al mismo tiempo, la búsqueda de la actividad del alumno es el nodo central del oficio, por lo tanto, la escuela es vista como el lugar de “trabajo” de los alumnos donde es necesario volverlos “activos” o “mantenerlos ocupados”, así como el oficio de las maestras con experiencia de educación básica puede atribuir el “mal” comportamiento de los alumnos y su desinterés por el aprendizaje al mundo exterior: es culpa del contexto social o de las familias. Al “mal” siempre hay que expulsarlo de los muros de la escuela.

Son alumnos que desde el juicio docente se puede inferir que no cumplen con las obligaciones escolares, rompen las reglas, no respetan a sus compañeros ni a los docentes, generan relaciones inestables y violentas, obtienen siempre malas calificaciones, no cubren las expectativas sociales y escolares de los docentes, crean desorden en la clase y son desorganizados con sus materiales, cuestionan la autoridad, son incontrolables, están “desmotivados”, no se comprometen, crean una constante hostilidad, no cumplen con los castigos asignados por su comportamiento, se oponen al trabajo de manera constante, no están motivados, no obedecen, nunca dan el “máximo”, demuestran su indiferencia e incluso su desprecio por el trabajo escolar, provocan “líos” a cada momento y regularmente están abandonados por su familia porque sus integrantes trabajan todo el día o porque viven en continuas crisis familiares o por sus reducidos recursos culturales.

Para la maestra con experiencia de educación básica estos alumnos no han sido capaces de producir una responsabilidad individual ni una voluntad de triunfo, tampoco reconocen el valor de la escuela por lo que no triunfarán en la vida, no tendrán una carrera hacia el éxito y no podrán asegurarse un cúmulo de beneficios materiales. Esta aparente certeza la transmiten a través de su oficio con una clara distinción entre “lo bueno” y “lo malo”. La “bondad” radica en la productividad, la eficacia y la organización; mientras que la “maldad” está encarnada en la pereza, la apatía, la pasividad y la ineficacia. ¿No será acaso que la apatía, el aburrimiento e incluso el desinterés de los alumnos estén directamente relacionados con el hecho de que tienen en la actualidad casi todos los espacios cerrados en la sociedad y en la escuela?

Estas expresiones de las maestras con experiencia de educación básica están cargadas de *prejuicios*: la tensión entre la actual circunstancialidad socio-histórica, las condiciones socio-familiares y los rasgos de personalidad del alumnado frente a las prescripciones curriculares se tratan como factores del fracaso y con una consecuente carga patológica. Es una tensión que se objetiva como algo aceptado por la gran mayoría de los docentes de esta investigación, se considera como

alarmante idiosincrasia escolar y como parte del paisaje del sistema educativo porque esta tensión tiene como lugar común cada escuela y cada aula,

Las expresiones de los docentes con experiencia de educación básica describen que éstos se aferran a sus prejuicios como un pasaporte para visualizar un mundo social y escolar predispuesto que no se interroga, ni se cuestiona, ni mucho menos se reflexiona y por lo tanto es imposible traducir acciones alternativas de solución; al mismo tiempo evidencian la mezcla de valores y significados de diferentes épocas que preservan a los docentes de exponerse abiertamente a la realidad y de tener que afrontarla pensando y analizando las ideologías políticas y económicas que subyacen en esta tensión.

Son prejuicios que “matan” pues como dice Nieto (2006) degradan e invalidan a los alumnos y reflejan el maltrato emocional que reciben en la escuela. Pero fundamentalmente se anclan en la imagen de un oficio pleno y total, de un tiempo histórico sin fecha en el que la armonía era la base de la relación con los alumnos y con la sociedad.

¿Cómo explicar que una buena cantidad de expresiones de las maestras con experiencia de educación básica están inundadas de prejuicios y al mismo tiempo ser capaces de establecer un acto de responsabilidad amorosa y una cercanía afectiva con los alumnos?

En las entrevistas es común escuchar que su oficio es una acción intencionada que lo coloca en disponibilidad para ayudar a sus alumnos a crecer y como un compromiso para que logren aprendizajes:

El trabajo con los niños, las experiencias con ellos, lo que logro que ellos alcancen, lo que ellos aprenden, lo que realizan, ver los trabajos que ellos realizan con tu ayuda, con tu guía, lo que aprenden es para mí lo más satisfactorio de ser maestra.
(PRI28/EN)

Para estas docentes su oficio es una voz emocional y la creación de un clima de respeto es esencial para edificar *la vocación para la docencia*.

[...] me ha gustado trabajar con los alumnos basándome siempre en el respeto, centrándome en el aprendizaje, pero para mi es mucho más importante el cariño y el amor a los niños. (PRE18/EN)

La vocación para la docencia queda enraizada en la experiencia vital de las maestras con experiencia, impregna un sentimiento de voluntad y acción, proclama entrega y dedicación, fomenta un cierto compromiso que rebasa las prescripciones curriculares, entraña una aparente autonomía docente, promueve una disposición casi incondicional para apoyar a los alumnos de tal manera que sus expresiones son una especie de razón romántica de la docencia:

[...] a veces no alcanzamos a lograr totalmente el contenido ni alcanzamos conocimientos reales, pero a través del cariño logramos apoyar a los niños y logramos que se sientan que están apoyados por nosotros, ha sido una cierta recompensa ver a niños que pueden lograr sobresalir un poquito más y que sigan adelante, porque son niños, son seres humanos y nuestra línea se basa en el amor y el cariño compactado [...] pero también tener el respeto hacia los demás y sobre todo es muy básico el amor a los niños, a lo que haces y el amor a la profesión. (PRI32/EN)

Es innegable que las maestras con experiencia de educación básica muestran sentimientos de compromiso, amor, entusiasmo y responsabilidad hacia sus alumnos, han labrado una vocación para la docencia a lo largo de su trayectoria, su oficio se inunda de un componente emocional que le da sentido a su ser y hacer:

[...] la esencia del maestro está en el amor, en el gusto con el que hace su trabajo y en el compromiso que tengamos hacia lo que estamos haciendo, yo creo que es el amor a la vocación lo que me hace ser maestra. (PRI24/EN)

Estas expresiones se manifiestan de manera constante y se proyectan de continuo en las entrevistas, dan cuenta de una docente apasionada y enamorada de su oficio, sin embargo, arrastran el peso del pasado en el presente y el cariz místico de las tradiciones del *“buen docente”*, pero se acomodan o ajustan a su circunstancia social de forma estática, cierran los resquicios para un oficio

autónomo, contribuyen a la presencia de la injusticia social en la escuela y en el aula, participan de la relativa continuidad del mundo escolar, objetivan su mirada en torno a los alumnos y se subordinan al orden establecido en la oleada de reformas educativas.

Finalmente, las maestras con experiencia de educación básica como agentes socio-históricos pueden cambiar la vida y moldear el futuro de sus alumnos para lo mejor e incluso para lo peor trascendiendo las prescripciones curriculares y las reformas educativas. Sencillamente pueden ejercer y ejercen una gran presión e influencia en las vidas de sus alumnos de manera consciente o inconsciente, pero nunca de manera inocente e indolente.

3.2. Las preocupaciones

En la era de reformas educativas los docentes con experiencia de educación básica perciben exigentes transformaciones en su oficio con una nostalgia enternecida, como un sistema de tensiones pero indudablemente no como un hecho que los coloque en una profunda crisis. Las tensiones describen un cúmulo de contradicciones constitutivas y complementarias del oficio de las maestras con experiencia de educación básica; no son contradicciones de principios, sino generadas en el transcurso histórico y social, en el estado de reforma permanente, en las condiciones y circunstancias organizativas existentes en las escuelas, en la trama de acontecimientos y hechos profesionales y personales, en la prescripción de la autoridad en torno a su oficio y en el camino de su trayectoria.

Sin embargo, las tensiones no impiden que las maestras con experiencia de educación básica manifiesten una serie de preocupaciones legítimas. Éstas dan cuenta de la complejidad de su oficio, de las múltiples influencias que reciben de la política educativa, de la cuestión curricular y de la dimensión normativa, por lo que

sus respuestas diferenciadas ante tales cuestiones se inundan de presiones y exigencias que devienen del estado de reforma permanente.

Son preocupaciones que buscan salidas, intentan romper las ataduras impuestas por el control, están impregnadas de un fuerte antagonismo e intereses encontrados entre el oficio docente y la tradición prescriptiva de la política educativa, evidencian sus problemas, relatan sus motivos, los modos y las formas en que reciben, aceptan, resisten, alteran, mejoran, adaptan, ajustan o transforman los planteamientos del estado de reforma permanente.

En este eje analítico, se describen tres preocupaciones de las maestras con experiencia de educación básica: el futuro, el tiempo y la carga administrativa y sus facetas particulares para convertir al alumno en sujeto productivo, en vivir el oficio a todo vapor y sentir la intensificación del oficio docente.

3.2.1. El futuro: *convertir al alumno en sujeto productivo.*

Como se ha expresado anteriormente, las maestras con experiencia están inundadas de múltiples preocupaciones que devienen del vertiginoso cambio tecnológico, social, cultural, pero fundamentalmente de la “era de reforma educativa” que han experimentado en sus años en el oficio docente.

Una preocupación sustantiva y legítima se inscribe en el futuro de los alumnos, pero un futuro que tiene como punto de partida el presente y que es valorado por las maestras con experiencia como problemático socialmente.

Como se ha descrito con anterioridad, las maestras con experiencia traen a la superficie de su oficio una cantidad de problemáticas de orden social, de orden económico y de orden cultural que impactan cotidianamente su oficio docente. Sus expresiones dan cuenta de “cómo” es nuestra actual circunstancia histórica, “cuál”

es el contexto en el que laboran, así como “quiénes” son los alumnos con los que trabajan y su condición existencial para desarrollar su tarea docente.

Las maestras con experiencia echan mano de un pensamiento basado en la administración y en la pedagogía de manera inconsciente para *desear* lo que “deben ser” sus alumnos y “convertirse” en ciudadanos del futuro.

Para que los alumnos puedan trascender su presente, sus diversas problemáticas sociales, familiares, económicas y culturales es imprescindible que el oficio docente los “moldee”, los “administre” para cambiar la sociedad al predecir cómo deben pensar, cómo deben actuar y cómo deben ser en el futuro:

[...] siempre he tenido esa meta, ese objetivo de ayudar a los niños, de favorecer su desarrollo, de estimular sus aprendizajes, entonces no puede estar disparada porque hace 18 años eso era lo que pensaba, tener a mis niños en las manos para modelarlos, que tengan las bases para la vida futura y en este momento mi objetivo es el mismo, mi percepción es la misma, brindarles a los niños las herramientas necesarias para que sean personas de bien. (PRE18/EN)

Si el sentido de la administración en el oficio docente cobra relevancia para *moldear* a los alumnos hacia su vida futura desde el presente, entonces las maestras con experiencia privilegian un sentido pedagógico para expresar el carácter prescriptivo del *deber ser*, toda vez que la articulación de la administración –*moldear*- y de la pedagogía –*deber ser*-, disuelven y revierten las problemáticas, los conflictos, las preocupaciones, la incertidumbre y las angustias del mundo presente aportando una visión optimista y esperanzadora de la sociedad y de la educación.

Una coexistencia de la sociedad y de la educación inundada de optimismo y de esperanza implica que el oficio de las maestras con experiencia debe preparar a sus alumnos para la vida:

[...] a mí me parece que tengo que preparar gente para la vida que sea trabajadora, responsable, que tenga límites, que sepa que las cosas en la vida se ganan a través del esfuerzo y del trabajo diario, yo creo que es ahí donde me esfuerzo con mis

alumnos y lo tienes que hacer porque es parte de tu trabajo, de tu responsabilidad docente, porque de esta manera los va a llevar al éxito no sólo como estudiante de secundaria sino en su trabajo como profesionista, como obrero, como pareja, como padre, ésta es la parte que yo he querido que quede. (SEC37/EN)

La razón de ser de estas docentes se inscribe en que a través de su oficio es posible esforzarse para mejorar un “aprendizaje” que no únicamente se instala en la escuela, sino que se proyecta hacia el futuro a través de imaginar una sociedad permeada por valores, por la armonía y por la promesa de una “*vida*” mejor. El estado de reforma permanente impregna en las maestras de educación básica una mirada mística donde es posible que a través de su oficio se produzca un “*mundo mejor*”. Y éste se logra cuando el papel de la escuela como institución y el oficio de los docentes prepara en el presente a sus alumnos para el trabajo futuro.

Existe por lo tanto una clasificación de conocimientos: conocimientos para la escuela y conocimientos para la vida futura, conocimientos curriculares para el trabajo en el aula y conocimientos informales para la experiencia cotidiana del presente para el futuro. Establecer esta clasificación permite a las maestras identificar los conflictos del mundo presente con cierta ambigüedad y proyectar un horizonte formativo para los alumnos en el que se prioriza el sentido de la responsabilidad y la importancia del bien común como principios ordenadores para el futuro.

En este sentido, el oficio de las maestras con experiencia prioriza la “enseñanza” de conocimientos “útiles” en nombre del futuro de los alumnos para *moldearlos* y trascender su presente hacia un progreso donde el docente ocupa una centralidad para su concreción:

[...] lo que ha cambiado es la forma, no es verlos justo como eso: como un costal para llenarlo, es ayudarlos, es guiarlos, es darle las condiciones para que el niño vaya aprendiendo y no sólo conocimientos, sino también valores, como decirlo, ir cambiando su concepción de algunas cosas que le ayuden para su vida, una formación para la vida, no tanto de adquirir conocimientos, conocimientos que a lo mejor no le van a servir, sino que ahora es más enfocado hacia que él se interese por seguir aprendiendo toda su vida. (PRI28/EN)

El oficio de la docente con experiencia, entonces, se debate en el sentido de responsabilidad como eje que estructura la conducta de los alumnos para planear de manera organizada su vida futura a través de los principios morales universales y trascendentales, porque aquellos alumnos en los que no es posible planear su futuro serán los que mantengan las graves problemáticas del presente –como se expresa en las tensiones-. Por supuesto, son aquéllos que desertan o abandonan la escuela, son aquéllos apáticos y desinteresados en su aprendizaje y por lo tanto se ven impedidos de “aprender a lo largo de la vida” ya que no acceden al inventario de responsabilidades y obligaciones que se debe aprender en la escuela y que administra y enseña pedagógicamente las maestras con experiencia a través de su oficio.

Si el oficio de las maestras con experiencia tiene como motor articular de manera inconsciente o consciente la administración y la pedagogía, entonces, es posible enunciar y proyectar las soluciones, planear las acciones y ordenar el proceso de vida de los alumnos en el presente hacia su futuro. Ya que ese futuro en el presente neutraliza las cargas negativas del mismo presente y desaparece como por arte de magia las circunstancias del pasado. De manera paradójica, es posible que ese futuro de los alumnos esté hipotecado desde el presente porque no existe prueba alguna que anime a creer que al acabar la escuela les estarán esperando empleos alentadores y bien retribuidos.

Desde preescolar hasta secundaria, la preocupación por el futuro de los alumnos tiene como trasfondo un hecho indiscutible: la conversión de los alumnos en sujetos productivos. Esto se logra es un escenario donde el oficio docente despliega un poco de certidumbre, un toque de motivación, un alto grado de sensatez y una maximización de la individualidad responsable. Cuestiones que se aprenden en la infancia, en la adolescencia e incluso en lo que se denomina la tercera edad.

Pero este aprendizaje aun cuando prioriza la individualidad, cuando intenta disciplinar la responsabilidad, el valor del bien y la vida futura del alumno, el oficio docente no olvida que estas cuestiones tendrán un impacto sustantivo en la vida pública y permiten pensar en las virtudes y en las bondades de lo público en la sociedad.

Así entonces, el discurso de las maestras con experiencia trata a la infancia y a la adolescencia desde una concepción de la “adultez” responsable, bondadosa, participativa, “normal”, socializada, políticamente correcta, solidaria, *moldeada* y *moldeable* para ejemplificar una vida digna y perfeccionada de manera permanente –a lo largo de la vida- para vivir en un mundo caracterizado por el vertiginoso cambio y el incierto futuro. Situaciones muy próximas a un trabajador productivo que requiere todo empresario y prestador de servicios y, por el cuál estaría enormemente agradecido si la escuela y el oficio de los docentes lo preparan para este fin.

Para estos empresarios y prestadores de servicio el verdadero propósito de la escuela será preparar a niños y jóvenes para una entrada exitosa en la vida económica. Para ellos cualquier actividad escolar que no esté diseñada para satisfacer dicho fin es una lamentable pérdida de tiempo. Incluso un buen número de docentes consideran a la escuela como el primer terreno de entrenamiento para el futuro empleo. Todos ellos coinciden en considerar de manera automática a una persona educada sólo si es productiva.

¿Será acaso el camino hacia la privatización de la escuela pública? ¿Es el cauce que desemboca en el fin de la educación pública?

Por ello, lo que está en el centro de la preocupación de las maestras con experiencia consiste en que el alumno se perfeccione desde su interior, lo evidencie en el exterior desde su propio proceso de escolarización y lo sostenga a

lo largo de su vida. De esta manera, la docente expresa lo sublime de su oficio, así como sus cualidades morales y éticas en la formación de los alumnos

Es, por lo tanto, un oficio de maestras con experiencia que escapa de la pesada carga histórica que le impone el presente para “disciplinar” a sus alumnos y convertirlos en ejemplares ciudadanos productivos del futuro.

3.2.2. El tiempo: *el oficio docente a todo vapor.*

Pensar el futuro desde el presente para convertir al alumno en sujeto productivo, añade al oficio de las maestras con experiencia la preocupación por el tiempo, cuestión que en las entrevistas toma una constante.

Desde 1993 hasta la actualidad, las maestras con experiencia han sentido el tiempo como un medio/recurso que puede aumentarse, disminuirse, ajustarse, acomodarse, priorizarse, distribuirse, incrementarse, articularse, equilibrarse, manipularse, organizarse y volverse a reorganizar con el fin de cumplir con la carga de horas semanales y anuales previstas en los planes de estudio.

La reforma educativa de 1993 consideró un calendario anual de 200 días laborables, conservando una jornada de cuatro horas de clase al día y un tiempo real de 800 horas anuales en la educación primaria. La distribución del tiempo implicó organizar las asignaturas para que la maestra estableciera la utilización diaria del tiempo y lograra la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de los contenidos, pero con el cuidado de respetar las prioridades establecidas (SEP, 1993).

La distribución del “tiempo de trabajo” en la educación primaria se diferenció considerando el primer ciclo (primero y segundo) y el segundo y tercer ciclo (tercero a sexto grado) alcanzando una especificidad temporal para cada

asignatura; así, por ejemplo, al español se le asignó en el primer ciclo 360 horas anuales y 9 horas semanales, mientras que para la educación artística se destinó 1 hora a la semana y 40 horas anuales totales; para el segundo y tercer ciclo, al español se prescribió un “trabajo” de 240 horas anuales y 6 horas semanales, la educación artística no sufrió cambio (SEP, 1993).

En 1993, la educación secundaria también consideró un calendario anual de 200 días laborables, con una jornada de 7 horas de clase al día, de 35 horas semanales y un tiempo real de 1400 horas anuales. La distribución del “tiempo de trabajo” –siguiendo con el ejemplo de la educación primaria-, alcanzó 5 horas semanales y 200 horas anuales al español, a la educación artística se determinó 2 horas semanales y 80 horas clase anuales en los tres grados de la educación secundaria (SEP, 1993a:).

La reforma educativa de 2011, conserva un calendario anual de 200 días laborables, pero con una amplia diversidad de “gestión del tiempo” en escuelas de tiempo completo, en escuelas de jornada ampliada y en escuelas de medio tiempo.

De la misma manera que la reforma educativa de 1993, la reforma de 2011 organiza las asignaturas para distribuir en escuelas de tiempo completo un tiempo de 35 horas semanales y de 1400 horas anuales en educación primaria; en educación secundaria diurna un tiempo de 45 horas semanales y 1800 horas anuales y, en secundaria técnica de 50 horas semanales y 2000 horas anuales.

En escuelas primarias de jornada ampliada se considera un “tiempo de trabajo” semanal de 30 horas y anual de 1200 horas; para las escuelas de medio tiempo en educación primaria se considera un trabajo semanal de 22.5 horas y de 900 horas anuales; la jornada semanal de las escuelas secundarias generales es de 35 horas y la carga horaria para las escuelas secundarias técnicas, en apego al modelo pedagógico que las caracteriza es de 40 horas semanales.

Al seguir el ejemplo del español y de la educación artística de la reforma educativa de 1993, se advierte que en 2011 las diversas formas de “gestión del tiempo” implicaría el primer ciclo de primaria de tiempo completo se destinan 12 horas semanales a español, es decir, 480 horas anuales; en el tercer grado de primaria de tiempo completo el español se trabaja 8.5 semanales y 340 horas anuales; de cuarto a sexto grados de primaria de tiempo completo se trabaja el español 8 horas semanales y 320 horas anuales; en los tres ciclos la educación artística se trabaja 2 horas semanales y 80 horas anuales.

En secundaria de tiempo completo y secundaria técnica de tiempo completo el español se trabaja 7 horas semanales y 280 horas anuales, la educación artística se trabaja 3 horas semanales y 120 horas anuales en la secundaria de tiempo completo y, 2 horas semanales y 80 horas anuales en la secundaria técnica.

En primaria de jornada ampliada para el primer ciclo se destinaron en español 440 anuales y 11 horas semanales, en el tercer año 320 horas anuales y 8 horas semanales, de cuarto a sexto grado las mismas horas, mientras que para la educación artística se plantea 1 hora semanal y 40 horas anuales.

En la secundaria de jornada amplia se prevé un trabajo en español de 7 horas semanales y 280 horas anuales, para la educación artística un trabajo de 4 horas semanales y 160 horas anuales en los tres grados.

Para la primaria de medio tiempo están destinadas para el español 9 horas semanales y 360 horas anuales, de tercer a sexto grados se trabajan en esta misma asignatura 240 horas anuales y 6 horas semanales, la educación artística en todos los grados se trabaja 1 hora semanal y 40 horas anuales.

En secundaria de medio tiempo se trabaja el español 5 horas semanales y 200 horas anuales, mientras que para la educación artística se destinan 2 horas semanales y 80 horas anuales.

En el caso de educación preescolar, aparentemente la educadora organiza el tiempo de trabajo a partir de las características de los niños para asegurar el logro de los aprendizajes durante el ciclo escolar (SEP, 2011).

Entre el año de 1993 y el año de 2011, los planes de estudio en la “era de las reformas educativas” reflejan un currículum común, dividido en asignaturas, organizado en unidades de tiempo preestablecido y programado de forma secuencial por grados, ciclos y niveles; apuntan a una mejora de la calidad educativa mediante el aumento de horas clase; hacen evidente un progresivo y sutil control estatal del currículum y de los procesos de planeación y evaluación; tienen una base gerencial-empresarial y administrativa que se preocupa por la productividad, por las distribuciones inalterables y usos del tiempo eficientes/eficaces; proyectan una objetividad técnica externa que custodia el tiempo y; reflejan una centralización que “detalla”, regula, racionaliza y estructura el tiempo del oficio docente. Es un discurso que se define en términos económicos y políticos, es decir, en el lenguaje de la producción, la racionalización y la estandarización.

Principalmente, plantean el tiempo como algo “externo” a las docentes y, por ello, se han orientado a favorecer en su implantación las distribuciones y usos de tiempo de las docentes que “faciliten” la realización de los aprendizajes esperados y de las competencias que se pretenden, sin que ello implique la mejora de las condiciones del oficio docente:

Cuando menos en el Estado de México llegó la reforma y llegó la reforma del horario, hace como 4 meses se nos dijo: los niños ya no van a entrar a las 8:45 como se hacía normalmente, ahora van a entrar a las 8:30, las educadoras tendrán que estar a las 8:00 de la mañana, se les va a recorrer esa media hora por la reforma, entonces nos preguntamos: ¿Y el salario? ¿Qué va a pasar? La respuesta de la autoridad es: ¡No!, te estamos pagando un excedente, eso es lo único que te estamos pidiendo, media hora antes para que entonces si esté cubierto tu salario de manera completa. Empieza este ciclo escolar y llega otro cambio más: ya los niños no entran a las 8:30 a.m., los niños entran a las 8:00 de la mañana, la puerta se cierra 8:15 a.m. y de las 8:15 a.m. a las 12:15 p.m. los niños deben tener cuatro horas efectivas de trabajo. Cuatro horas efectivas en donde no está incluido el desayuno escolar, en donde la supervisora propone que no haya prácticas de higiene si no el uso de gel antibacterial, que no se pierda el tiempo para que sean cuatro horas efectivas de trabajo. (PRE18/EN)

En las entrevistas es evidente que las maestras con experiencia de educación básica sienten una invasión de los procedimientos de control técnico en el currículum y en las escuelas que implica la regulación, racionalización y estructuración del tiempo por parte de sus autoridades que no da respiro a su oficio, por lo tanto es una limitación *vital* al oficio que las asfixia y desgasta:

Este programa basado en competencias te exige trabajar al día los seis campos formativos, no nos da ni tiempo de respirar, pasas de una actividad a otra, aún no haz terminado cuando pasas a otra y a otra y a otra...tienes que cortar por cumplir con un tiempo y pasar a otra actividad de otro campo formativo, yo creo que ésta es la situación que me está desgastando. (PRE18/EN)

La implantación de la reforma educativa se advierte como una imposición desde la perspectiva administrativa del tiempo, incluso, provoca un cúmulo de presiones, ansiedad y agotamiento a causa de las demandas y exigencias temporales.

Pero también genera dificultad, culpabilidad y frustración, pues para una docente con experiencia la génesis de estas sensaciones está en que el tiempo pasa, se escapa, vuela y se fuga inexorablemente; que por más que se quiera controlar es inasible; que el tiempo de la reforma es cambiante, absorbente, exigente y debe ser productivo mientras que el tiempo del oficio docente es fijo e inmutable.

[...] hay que estarle buscando y a veces se nos va, se nos va, se nos va el tiempo, son muchos los días que le invertimos a un trabajo y finalmente nos lleva a un producto [...] pero hay mucha dificultad en los tiempos, a veces planeo ciertas actividades y a la hora de trabajarlas con los niños se me va mucho tiempo, me faltan tiempos para poderlas llevar acabo como debe de ser [...] el tiempo de los proyectos es mucho y me ocupa mucho tiempo, ahora con el manejo de los desafíos matemáticos también es otra actividad que aunque no está fuera de, si implica otro tiempo y el tiempo de nosotros siempre ha seguido siendo el mismo, entonces los tiempos a mi me comen, no me alcanzan. (PRI28/EN)

Las expresiones de las maestras con experiencia describen sus propias expectativas cronológicas que no coinciden con las exigencias de los planteamientos curriculares pero que no dejan de inscribirse en una preocupación por la “*productividad*”, es decir el tiempo significa trabajo:

[...] se me dificultan muchos los tiempos, a veces planeo ciertas actividades del programa de estudio y a la hora de trabajarlas con los niños se me va mucho tiempo, me faltan tiempos para poderlas llevar acabo como debe de ser. (PRI30/EN)

Cuando el tiempo de la reforma es cambiante, productivo y exigente es muy probable que cobre fuerza una mirada de velocidad y rapidez incesante y agobiante en el oficio de las maestras con experiencia, pues aun cuando se reconocen las dificultades para implantar la reforma educativa, no dejan de ocuparse y preocuparse por alinearse con los tiempos de la innovación, aunque sea a través de un tiempo rígido:

[...] resulta a veces muy difícil porque el propio sistema está haciendo que tú maestro trabajes a todo vapor, con mayor rigidez y con mayor exigencia en cuanto a tiempos [...]. (SEC37/EN)

[...] a mí se me figura que todo es rápido, todo al vapor en tres aspectos: en los recursos, en la enseñanza y en el aprendizaje. (PRI24/EN)

Pero no sólo las maestras con experiencia expresan un tiempo vertiginoso al intentar acomodarse a los tiempos de las reformas, sino que cumplir con sus demandas y exigencias supone replegarse a un tiempo objetivo, racionalizado y administrativo, aun cuando pareciera que el tiempo se utiliza en forma *improductiva* o se *malgasta* en actividades *no formativas* por el simple hecho de que provienen de una institución que no sea la SEP, tal como lo expresa una maestra experimentada con 30 años de servicio y otra maestra con 26 años de servicio:

[...] mucho de los tiempos que nosotros ocupamos en nuestras aulas tenemos que estar manejando muchos programas externos, estos tiempos de práctica docente no se pueden llevar acabo como tales porque quieren que estemos al frente de los programas, por ejemplo, del programa del cólera hay que informar a los alumnos, hay que decirles insistentemente de los cuidados, hay enseñarles hasta lavarse las manos y hacerlo con la cancioncita, sin embargo, aunque el mismo IMSS nos mande materiales llamativos, son tiempos que no se están ocupando para lo que debe ocuparse. (PRI30/EN)

[...] entre que nos mandaron la convocatoria de esto y de aquello no di clase, no di clase porque no pude, no tuve el tiempo, no me lo permitieron [...] ahora con el famoso INEGI dijeron que iban a llegar los empleados del instituto a hacer la encuesta, pero ¡no maestro!, en el caso de la secundaria me dijeron–tutora, tú encárgate de aplicarlo, tú revisa que esté llena la información, pues fueron como tres clases que me

tuve que aventar: entrega, reparte y recoge y si no lo entregaste, pues vuelva a hacerla, fueron tres clases que me aventé con esto [...] (SEC26/EN)

Incluso, procesos formativos imprescindibles como la planeación o el aprendizaje no escapan del tiempo objetivo, racional, administrativo y de administración, pues se miran ajenos, insensibles y distantes a un contexto particular:

[...] pues a final de cuentas sólo es cuestión administrativa porque en la planeación te llevas mucho tiempo, horas en hacer todo eso y ya en las clases pues tienes que restarle tiempo [...] (SEC26/EN)

[...] no logras calificar por ejemplo a 54 alumnos en 50 minutos, que no son 50 minutos de clase efectivos, en lo que llegas, pasas lista, saludas, inicias la clase pues ya se fueron 5 ó 10 minutos, entonces se acorta todavía el tiempo. (SEC37/EN).

El oficio de las maestras con experiencia está permanente sujeto a una presión implacable del tiempo, lo cual hace que vivan una suerte de ausencia de su propio tiempo. Es decir, su preocupación del tiempo se vive como “algo” externo así mismas y referido a una progresiva invasión del “sistema” a la intimidad de su ser, hacer, sentir y pensar.

Advierten que a pesar de los años de su trayectoria se les escapa el control del tiempo que les impide proyectar la definición más adecuada para organizar su oficio día a día, tomar la mejor decisión para implicarse en un proceso de planeación, les limita reconocer que los formatos no sólo son cuestión administrativa, sino que configuran un instrumento de control de objetos y no de procesos, que además son ejemplos a seguir porque tiene un sentido de ejemplaridad. Incluso, se llega al extremo de representar al proceso de planeación como *un papel para entregar*.

Hay que estar haciendo planeaciones, planes para entregar y que además están cambiando constantemente, de repente te dicen ahora lo vas a hacer de esta manera y entonces hay que estarlo haciendo y, no hemos concluido, ni hemos establecido criterios firmes que nos digan, bueno estos son los elementos que deberá contener y tienes la libertad de hacerlo, son cambios que te van dictando a lo mejor mínimos pero que siempre provocan otra vez volver a hacer cosas y terminamos por entregar papeles más que planeaciones. (PRI32/EN).

La pérdida del control del propio tiempo de las maestras con experiencia fortalece y favorece una mirada superficial y epidérmica de la formación de los alumnos – como un servicio agregado- y, obstaculiza mirar y comprender los intentos del Estado para racionalizar todos los aspectos posibles de su oficio.

No tener el control del propio tiempo deja la sensación a las maestras con experiencia de vivir el oficio, los procesos y la formación de los alumnos como costumbre y con un carácter rutinario como se describe en las siguientes dos expresiones:

[...] tal vez caemos en una rutina, pues estamos acostumbrados a hacer ciertas cosas de una cierta forma [...] (PRI28/EN)

[...] los programas que son obligatorios como lectura por ejemplo, no tienen ningún cambio desde hace años, entonces se está volviendo una monotonía y esto realmente quita tiempo, quita de muchas formas hasta no poder convivir con los chicos [...] (PRI32/EN)

Así entonces, desde 1993 hasta la actualidad es evidente una constitución temporal en el oficio de las maestras con experiencia que se ha desarrollado a largo de su trayectoria y que se aplica a través de un fuerte y eficaz control administrativo vertical. Es un tiempo determinado y orientado desde la política educativa, desde el currículum y la normatividad; el tiempo en el oficio de las maestras con experiencia queda “atado” a las decisiones jerárquicas externas con pocas posibilidades de salir de ellas. El corolario es un debilitamiento del oficio docente pues se les ubica como ejecutoras de un tiempo, con escasas o nulas posibilidades de concentrar sus energías en el reconocimiento de lo que significa el tiempo para ellas.

Sin embargo, aun cuando se hallan bajo una intensa presión para que empleen el tiempo de una determinada manera, esto no significa que sean seguidoras inertes y pasivas de las políticas educativas de los distintos gobiernos de las últimas

décadas. Aunque en *apariencia* mantengan una armonía con el control del tiempo impuesto por las reformas educativas.

En este sentido, pareciera que el oficio de las maestras con experiencia se reduce a ser meros “trabajadoras”, “funcionarias” o “servidoras” del Estado. No obstante, han mantenido un cierto grado de autonomía para utilizar el tiempo de múltiples formas una vez que entran a la escuela y al aula.

La preocupación por el tiempo da cuenta de la naturaleza compleja del oficio de las maestras con experiencia, de los grados de autonomía que evidencian en la toma de sus decisiones, de los procesos que emprenden de orden formativo, de las metas sociales que asumen así como su posicionamiento político ante el cambio y las reformas educativas.

3.2.3. La carga administrativa: *intensificación de la carga al oficio docente.*

En “El tiempo: *el oficio docente a todo vapor*” se abordó una mirada del control del tiempo objetivo, racional, administrativo y de administración que coloca a las maestras con experiencia de educación básica en una presión implacable del tiempo. Ellas hablan de que el carácter y las exigencias temporales han cambiado profundamente en su trayectoria, que su oficio cae precipitadamente en la rutina y en él pierden una cierta dosis de autonomía.

En la *oleada* de reformas educativas las maestras con experiencia de educación básica también advierten que su oficio se intensifica progresivamente al dar respuestas a múltiples programas, proyectos e innovaciones sin fin en condiciones institucionales, sociales y culturales cada vez complejas, complicadas, difíciles y desgastantes.

Esta intensificación y sobrecarga de trabajo tangible en los últimos años es una preocupación que objetivan en lo que llaman “carga administrativa” y que los expresan de esta manera:

[...] otro problema es la carga administrativa, porque se supone entre comillas que nos la iban a reducir y eso no es cierto, tenemos mucho que hacer por escrito y entregar, hay un cambio de tanta cuestión administrativa: que si la cartilla, que si el formato de evaluación, que si el formato de comprensión lectora, muchas cosas y no porque no se quiera trabajar pero todo lo lanzan de momento. (PRI24/EN)

Para ellas, todas las demandas son un imperativo y el control sobre las respuestas exige estricto cumplimiento; la cartilla, el formato de evaluación y el de comprensión lectora llegarán a una “*dependencia*” llamada irónicamente: control escolar, control de personal, control operativo, control financiero, control de materiales, control de planeación o control programático.

Son instancias de la jerarquía administrativa que no actúan con base en los principios de las reformas educativas y del *slogan* de la calidad educativa, sino que mantienen sus funciones, atribuciones y contenidos con un poder que convierte la intensificación y la sobrecarga en norma. Son instancias jerárquicas que producen normas, reglas y lineamientos que dan dirección y guía administrativa al oficio de las maestras con experiencia de educación básica, por ello, la norma es *hacer*, lo que significa que hay una racionalidad centrada en la productividad, en la utilidad, en privilegiar la supremacía de la actividad y donde el ocio y el autogobierno de las docentes tiendan a desaparecer.

En las entrevistas es reiterativa la idea de la realización de una actividad detrás de otra, dando una sensación de un volumen inacabable de cosas urgentes por hacer y entregar, de una densidad de demandas frenéticas que alejan al oficio de su nodo central: el trabajo sobre los alumnos:

Yo creo que es mucha demanda administrativa, mucho papeleo, mucho: maestro haz esto, maestro ahora entrega este papel, ahora hay que entregar estos reactivos, hay que entregar aquello, es entregar y entregar y entregar y yo ¿a qué hora doy clases? (SEC26/EN)

O como lo expresa otra maestra en el mismo sentido:

A veces siento que se trata de cumplir con algo que ya está establecido, debes trabajar lenguaje, debes trabajar matemáticas, y debes trabajar exploración y conocimiento del mundo y debes trabajar expresión y apreciación artística a como de lugar los seis campos formativos, entonces a mí no se me hace tan funcional, porque a veces si yo estoy viendo matemáticas y veo que están contando y ahora paso a que vamos a cantar una canción que contenga los números y ahora me voy de este lado a lo gráfico y ahora me voy de este lado a que lo manipule, a que lo vea y tener que cortar por cumplir con un tiempo y pasar a otra actividad de otro campo formativo, eso es lo que no debe ser, lo veo cortante, no dejo que el niño termine una estructura cuando ya estoy empezando con otra. (PRE18/EN)

Estas expresiones describen la prevalencia de las necesidades del gobierno del sistema por encima de las necesidades de las maestras con experiencia de educación básica y por lo tanto persiste un impacto negativo de estas actividades en el tiempo y en las oportunidades de relación inscritas en el oficio sobre los alumnos. Más que una preocupación por la enseñanza es una preocupación institucionalizada por las tareas administrativas y por las actividades sedimentadas de la escuela como lo expresa la siguiente maestra:

[...] las autoridades piden que cumplas con toda la documentación, con todas las actividades que nos demanda la escuela: las ceremonias, el cuidado en el patio, cooperar en el recreo activo, ¡Hay no sé porque son un montón de actividades!, los concursos, todo lo que nos marca lo de la lectura, cubrir los programas. (PRI28/EN)

Al mismo tiempo, persiste igualmente la convicción sobre la enorme y urgente cantidad de información solicitada e inútil, de esta manera el oficio docente se convierte en un decisivo recurso administrativo para organizarlo y hacerlo más productivo a través de una coordinación administrativa que articula los diferentes niveles de la jerarquía. Es una realidad que permanece incuestionada e involucra una cadena de autoridad distante de los supuestos de la reforma, con capacidad para imponer prioridades y para exigir la atención oportuna a sus exigencias y demandas, es una matriz de relaciones verticales y son instancias o dependencias que ocupan estratégicamente un lugar privilegiado en el sistema educativo para imponer obligaciones sutilmente cuidadosas por medio de procedimientos que

plantean un ordenamiento creciente en todos los ámbitos del oficio de las maestras con experiencia:

[...] siempre han dicho las autoridades que ya no se va a hacer mucha cosa administrativa, siempre dicen que el cambio es que para que no tengas tanta carga, pero ahora sigue llegando y hasta doble, siguen pidiendo tantas cosas que hay que entregar, nos siguen mandando situaciones de hacer registros: que de la lectura, que de desafíos matemáticos, son constantes y ya no es nada más porque nosotros lo hagamos cotidiano, si no ahora hay que tener que mandar siempre un reporte, tenemos que hacer todo este tipo de cosas que nos pide la dirección y la supervisión, mandan muchas situaciones que son obligatorias que a mí no son funcionales, pero nos quitan tiempo para trabajar con los alumnos, ahora ya no hay tanto concurso pero si abundan los programas que son obligatorios y que requieren de informes, de evaluaciones, de rutas de mejora, de evidencias y muchas cosas más. (PRI32/EN)

Uno de los efectos o impactos de la carga administrativa que implica la intensificación del trabajo en el oficio de las maestras con experiencia de educación básica es la abrumadora “cantidad” de cosas que hacer y que entregar que redundan contradictoriamente en la calidad educativa:

*[...] y muchos estamos así, pues me exige el propio sistema no calidad si no cantidad
[...](SEC37/EN)*

La intensificación implica alejarse de un trabajo bien hecho tanto en el proceso como en el producto de calidad, por ejemplo la contradicción y el abismo existente entre la formación de lectores y la lectura que mide la cantidad de palabras leídas por minuto sin que medie la comprensión de lo escrito, es una supuesta innovación que suscita más problemas y más carga de trabajo, como lo expresa el siguiente comentario de una maestra:

[...] además la carga de tipo administrativa: es estar entregando, ahora está la modalidad de entregar lectura individualizada por alumno, entonces a la hora de tutoría, tú tienes que hacer el trabajo de la lectura, entonces es estar tomando lectura por alumno, uno por uno, donde además me parece que por ahí no va animar a los alumnos a la lectura, es un trabajo extra que tienes que realizar, aparte de la propia materia. (SEC37/EN)

Esta expresión describe que el supuesto cambio e innovación impulsada por las reformas educativas se pervierte en cumplimiento administrativo, su carácter formativo se transforma en actividad escolar, imprimen una dirección de control

que estructura, regula y administra su oficio e inhibe verdaderamente el sentido de la calidad educativa. Aquí, lo importante es la satisfacción de una política específica y de un proyecto educativo de innovación particular a través de resultados mensurables, donde no importa el avance formativo de los alumnos y además que esta innovación reviva la más tradicional forma de ver la lectura. La carga administrativa bajo estas reflexiones constituye el absolutismo de la normatividad que inhibe el cambio educativo.

La intensificación en el oficio de las maestras con experiencia de educación básica cobra diversos matices y tonalidades que van de lo trivial o lo más complejo. Desde no abrir la puerta de la escuela a “tiempo” hasta una ausencia de tiempo para implicarse en el análisis teórico, histórico, político, social y cultural del estado de reforma permanente. El incumplimiento de las demandas que intensifican el oficio significa el incumplimiento de la norma, ya que ésta es vista como el dominio del orden sobre el desorden, de lo permitido sobre lo prohibido, de lo normal sobre lo anormal. Por ello, en la intensificación y la sobrecarga de trabajo el no cumplimiento de las exigencias y demandas externas al oficio es censurable porque falta a la obediencia de la norma y al aprovechamiento radical del tiempo. En este sentido cobra fuerza el cumplimiento de la *ley*, el cumplimiento de los lineamientos escolares, tal como lo expresa la siguiente maestra con experiencia:

Siempre están sus recordatorios, sus memorándums “les recuerdo que en el artículo fulano de tal dice que debe cumplir con x, les recuerdo que el artículo fulano x en la fracción tal hay que cumplir con las exigencias” entonces así es, gracias a mi supervisora llegó la normatividad, la presión de la normatividad, ¡si desgasta! Las exigencias de siempre, es nuestro trabajo para eso nos pagan al trabajar, cumplir con el horario, con los planes, con lo requerido, pero ahora digo hasta porque lo escribí con tinta azul, llega un memorándum, la puerta se tenía que abrir a las 8:05 y eran 8:08 y no se abrió y ya por eso está girando un documento recordándonos cual es nuestra función, pues eso si se me hace un exageración. (PRE18/EN)

Más que una mirada o visión burocrática, esta última expresión describe la naturaleza del estado permanente de reformas que se ancla en una lógica reguladora y supervisora que requiere normas legales para imponer una multitud de reglas al comportamiento de las maestras. Al tiempo que las reformas

educativas de los últimos años otorgan una centralidad al oficio de las maestras de educación básica les exige que se replieguen al control y supervisión exclusivos de diversos actores.

Las maestras con experiencia de educación básica hablan de la carga administrativa que intensifica y sobrecarga su oficio porque les genera problemas de carácter normativo; su oficio queda supeditado, validado y legitimado sólo si sigue el ejemplo plausible que le marca la norma, lo cual excluye su trayectoria y su propia experiencia. En otras palabras, la oleada de reformas educativas en que se ha visto inmerso el oficio de las maestras con experiencia de educación básica tiene como base un programa político-normativo desprovisto de componentes sociales y humanos que lo oscurece en sus tensiones, preocupaciones y perspectivas concretas.

Yo estoy muy enojada, mucho muy enojada, esta reforma que hemos tenido si nos ha pegado muy fuerte a través de la normatividad, nos ha pegado mucho a nosotras, mi supervisora en especial, ella es de la norma, ahorita en lo que llevo del ciclo escolar llevo dos notas malas por haber llegado tarde y no fue una hora, ¡fueron 15 minutos! y a mí no se me hace justo, yo se lo dije: ¿por 15 minutos?, 15 minutos que le hablé porque estaba en el tráfico y dijo es la normatividad, tienes que cumplir, aquí se te paga y por eso esto y por esto el otro, entonces, como que eso ha desgastado mucho incluso hasta como equipo, es así como que ¡hijole!, la presión de la normatividad, ¡si desgasta! (PRE18/EN)

Además, en la intensificación y la sobrecarga de trabajo que se materializa en la carga administrativa la norma dirige el oficio de las maestras con experiencia de educación básica en dos sentidos: el primero implica que los programas, los proyectos, las innovaciones, las asignaturas y los contenidos curriculares son producidos por especialistas-expertos y ellas los reciben determinados en su contenido y forma para ser operativizados. En este sentido, ni son definidos ni seleccionados por ellas lo que las convierte en ejecutoras de la política educativa. En segundo lugar, al aplicar lo que se produce desde la exterioridad de su oficio se prioriza un saber-hacer, un pensamiento pragmático y se homogeniza a partir de un marco de referencia formal reglamentado por la administración educativa que declara implícitamente esta igualdad.

Es evidente el peso de los criterios eficientistas que determinan e intensifican el trabajo de las maestras y en los hechos minan la autonomía en el ejercicio de su oficio.

Otro ejemplo tangible y objetivo de la intensificación del oficio de las maestras con experiencia se inscribe en el tiempo proporcionalmente considerable que le dedican al registro de los resultados de múltiples evaluaciones. Hay mucho que registrar, tanto es lo que hay que hacer, que el cumplimiento con lo que se exige involucra esfuerzo desgastante y una gran cantidad de tiempo invertido que crece de manera inexorable.

[...] considero que tanta planeación, tanta situación de llenar documentos se me hace a mí absurdo, se me hace obsoleto, por ejemplo yo tengo que hacer el registro individual de mis 33 alumnos, que tengan evidencias, con fecha, con competencia, el campo formativo, un comentario breve, escribirlo, en esa evidencia pasarlo al expediente del niño, donde debo tener registrado los campos formativos, aparte llega la cartilla de evaluación y tener que volverlo a poner, para mí es desgastante y a fin de cuentas todos los archivos ¿A dónde se van? Pues al archivo muerto y luego pasan los años y a depurar y ya se va a la basura y nadie los leyó. (PRE18/EN)

Sin embargo, la carga administrativa que intensifica y sobrecarga el oficio, también contiene para algunas docentes con experiencia la virtud del compromiso profesional y vocacional. Son docentes que no se niegan al “trabajo”, ni al cumplimiento de las demandas y exigencias de la organización de la escuela, llevan trabajo a casa, otorgan generosamente su tiempo y esfuerzo, su preocupación se inscribe en el cumplimiento de las tareas inherente a su oficio:

En cuanto a la escuela hay mucha carga de actividades que aunque se supone que ayudan también al desarrollo del niño siempre implican más trabajo, invertirles más tiempo y son muchas las actividades que hay en la escuela a parte del trabajo que se tiene que desarrollar con los niños, realmente nuestro trabajo no se limita a cuatro horas de trabajo en la escuela, sino que siempre hay trabajo extra en la casa: hay que hacer exámenes, hay que calificar, hay que revisar, hay que planear, hay que hacer un buen de cosas, no nada más las cuatro horas de la escuela. (PRI28/EN)

Esta última expresión aun cuando describe un compromiso con el oficio docente, no deja de apoyar la sensación de que éste se halla inmerso en una espiral de sobrecarga e intensificación caracterizada por mayores exigencias,

responsabilidades más amplias, una creciente demanda de dar cuenta e informar del estado de la operatividad de proyectos, programas e innovaciones y el incremento notable y crónico del trabajo administrativo.

La intensificación en el oficio de las maestras con experiencia de educación básica se incrusta en su trayectoria de manera inexorable en el estado permanente de reformas educativas y en el contexto social de creciente complejidad y de mayores desafíos en el trabajo sobre los alumnos.

La carga administrativa sólo refleja el carácter prescriptivo instrumental de la oleada de reformas pues poco es lo que queda a la elección de las maestras con experiencia de educación básica a medida que se le dicta qué enseñar, en qué tiempos, qué entregar en específicos y sofisticados formatos, en el cumplimiento irrestricto de la norma que define y trasmite los límites permisibles del trabajo sobre los alumnos, en responder a las exigencias de la eficacia educativa, y, en las demandas y deseos de lo que debe ser un *“buen maestro”*, también incluye la sanción y el ejercicio de apoderamiento del oficio docente.

Al hablar de carga administrativa, las maestras con experiencia de educación básica dan cuenta que el estado permanente de reformas educativas hace que su oficio sea caracterizado como técnico y administrativo, como una forma de pensamiento instrumental que hace que los proyectos, los programas y las innovaciones parezcan meros procedimientos a seguir sin ninguna carga formativa. Por ello, la razón instrumental se ancla en la norma para que todo quede controlado en el sistema y lo que ha opuesto resistencia como la experiencia y la trayectoria de las maestras sea infravalorado o ignorado por no ser una condición intrínseca de la normatividad.

En este sentido, la carga administrativa que intensifica y sobrecarga el oficio de las maestras con experiencia de educación básica está anclada en un pensamiento instrumental porque está dirigida sólo a incrementar la eficacia y a alcanzar las

prescripciones curriculares para crear una imagen de eficiencia institucional. En síntesis, las maestras con experiencia de educación básica hablan de su oficio que se intensifica, se sobrecarga y cada vez está más sujeto a controles y exigencias externas.

3.3. Las perspectivas

Durante la investigación se ha enfatizado que el oficio de las maestras con experiencia de educación básica sólo gana significado cuando se le examina como parte de un proceso histórico y social que le da génesis y que lo explica. Por ello, el pasado es capaz de explicar el presente y mirar el futuro. Entonces, el oficio docente se comprende a partir de situaciones concretas y como resultado de elaboraciones de un pasado en el presente y del presente en el futuro.

Las tensiones y preocupaciones de las maestras con experiencia de educación básica –abordadas en las viñetas analíticas hasta el momento- reflejan su oficio docente en el marco de lo social y de lo histórico; es decir, hablan de su oficio situado en un espacio social y en tiempos determinados e implica considerarlo como resultado de aspectos más amplios y globalizantes como los procesos culturales, económicos y políticos. Con esto se fortalece su experiencia como una cuestión de índole personal, pero que es esencialmente social e histórica.

También en esta investigación se ha develado que la trayectoria de las maestras con experiencia de educación básica no es el curso lineal de su historia y su oficio no es un escenario donde suceden hechos o se suman acontecimientos. El oficio de estas maestras en su carácter histórico y social es siempre tenso y con preocupaciones legítimas, por ello a través de su historia y trayectoria pasada y presente podemos comprenderlas como maestras con experiencia y como personas.

Pero proporcionar lo que *fue* como parte del presente vivo implica en el oficio de las maestras con experiencia de educación básica la posibilidad de un *será* impregnado de diversas posibilidades, es decir, que confiera cierta dirección al futuro. ¿No es acaso esta relación pasado-presente-futuro- el núcleo de su experiencia? Esta relación les proporciona una visión personal y profesional del presente y del pasado vivo en el presente, pero también una perspectiva del futuro.

En *las perspectivas*, se abordan dos las esperanzas para el futuro de las maestras con experiencia de educación a través de explicar su pasado y de su participación en el presente; lo cual implica que no ocultan lo que ellas son y lo que serán como resultado de su trayectoria.

3.3.1. A propósito del enfoque de competencias docentes: *una perspectiva presente en el presente.*

Como se ha advertido en el transcurso de esta investigación, el estado de reforma permanente plantea la necesidad de implantar un conjunto de políticas centralizadas y verticales para transformar la calidad educativa y para ello reconoce el “papel clave” de los docentes en dicha transformación. En este contexto se ha extendido el discurso de re-valorar, profesionalizar, otorgar autonomía y protagonismo al oficio docente.

También se ha expresado en la investigación que las maestras con experiencia de educación básica se identifican, se adaptan, se acomodan, se resisten o se oponen a determinadas normas, sistemas de pensamiento y propuestas educativas del estado permanente de reformas y con ello determinados aprendizajes y experiencias adquiridas se traducen en particulares modos de razonamientos, modelos y estereotipos en el oficio docente.

Bajo esta consideración, hay una tendencia en las maestras con experiencia de educación básica de involucrarse en una defensa rigurosa y natural de sus propias creencias, no tanto para explicarlas sino para justificarlas.

Para ellas, no existe reforma, sólo cambios que se reducen a una terminología que niega el transcurrir de la temporalidad –pasado, presente y futuro- y a través de su mirada de sentido común logran estabilizar la continuidad de su trayectoria; por ello, en las entrevistas es una constante este tipo de expresiones:

El cambio, el cambio en si son más cambios en cuanto a terminología, pero finalmente muchas de las cosas que plantean es lo que nosotros hemos venido haciendo por muchos años, solamente cambian los términos, [...] lo ves y lo revisas [el programa de estudio] y dices esto es lo que lo hemos manejado desde siempre. (PRI28/EN)

[...] pero que a fin de cuentas, digo cuando uno lo estudia [el programa] es lo mismo, cambiaron sólo los términos, [...] entonces así como que nada más es ir dándole vuelta, ir dándole vuelta. (PRE18/EN)

Para las docentes con experiencia de educación básica la mirada en torno al estado de reforma permanente es algo fijo, estático e inmutable que no logra superar sus prejuicios, que no permite profundizar en la comprensión de las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que subyacen en las políticas educativas y por ello se obvia su condición histórica:

[...] los planes y programas, vienen siendo los mismos de hace mucho tiempo y los contenidos vienen siendo los mismo de hace 20, 30, 40 años, pero nada más lo que cambia, lo que quieren cambiar es la terminología. (SEC26/EN)

[...] no cambian tanto en el contenido si no cambian en términos [...] vemos que es lo mismo nada más que lo presentan de otra manera. Te preguntas: ¿Qué es esto? [en planes y programas] Ya lo lee uno y dice -pues es lo mismo nada más hay que ponerle esta situación y dices -bueno es lo mismo nada más que con otro término-, así es. (PRI32/EN)

Aun cuando la *oleada* de reformas educativas insisten en su discurso y prescriben un cúmulo inagotable de orientaciones que “procuran” la reconstrucción del oficio docente, de la escuela, de los conocimientos y de los materiales educativos, las

maestras con experiencia de educación básica reiteran una perspectiva contraria a la retórica reformista:

[...] solamente que ahora han cambiado algunos conceptos básicos como los estándares, los aprendizajes esperados [...] (PRI24/EN).

La *táctica* recurrente de las maestras de educación básica se inscribe en resignificar el estado de reforma permanente como una legitimidad de su experiencia en el oficio docente, descartando la fuerte presencia del conocimiento académico, de la “comisiones” de expertos, de los “especialistas” y del sólido y excesivo control de las políticas a las que se ven inmersas para hablar de una continuidad de su oficio sobre los alumnos.

Adquiere relevancia las propias concepciones incorporadas que otorgan más indicios sobre la mirada de estas maestras y confirman su lucha denodada para justificar lo que “creen que saben”; es decir, sus expresiones mantienen una sujeción literal a las imágenes y nociones sedimentadas que se activan resignificando el contenido del estado de reforma permanente en una especie de refuerzo de continuidad irreversible, así es una constante este tipo de expresiones:

[...] siento que mi práctica no ha cambiado mucho, [...] hay muchas cosas del pasado que no dejan de funcionar y de ser útiles, [...] traigo en la actualidad muy adentro la forma de trabajo de antes porque he conservado muchas cosas, hay muchas cosas, muchas situaciones que si he seguido, he continuado y no las quiero romper, porque digo: para formar hábitos, para formar valores, para formar ciertas actitudes en los niños me han funcionado y me han servido mucho. (PRI28/EN)

Pues yo creo que tienes que ser un maestro competente siempre, pero sin pensar que todo lo pasado es malo [...] (SEC37/EN)

La continuidad en el oficio prima de manera cristalizada en el oficio:

Yo sigo llevando los mismo métodos que ya manejaba de siempre [...] (SEC26/EN)

[...] a lo mejor lo tradicional algunas veces nos funcionó y muchos de nosotros lo seguimos practicando porque vemos que nos funcionó y nos sigue funcionando. (PRI32/EN)

Estas miradas de las maestras con experiencia de educación básica describen que el estado permanente de reformas no implica un cambio sustantivo de su oficio, se le interpreta como un conjunto de modificaciones en el *tiempo* de las relaciones con los alumnos, en “*carga administrativa*” que lo intensifica y lo sobrecarga, en *mayores exigencias* que lo hacen difícil, desgastante y complejo y, en modificaciones a las partes más visibles de lo que llaman “terminología”:

Es innegable que la *oleada* de reformas educativas viene planteando desde la década de los años noventa del siglo pasado un diseño y desarrollo curricular sustentado en enfoques y teorías del aprendizaje que no se acatan porque permanecen los vestigios de viejas concepciones que operan en el oficio de las maestras con experiencia. En este sentido, el oficio *habitual* tiene *encarnado* patrones que son su fuente y su modo de pensar y actuar internalizados, así entonces el enfoque de competencias docentes queda neutralizado por dichos razonamientos y modos de pensamiento.

Ante la pregunta específica en torno al docente competente del actual enfoque curricular, es evidente que no hay un desplazamiento de sus ideas incorporadas en su trayectoria, fortalecen sus pensamientos en torno al contenido de las propuestas de política educativa, no logran ubicar diferencias y las distancias entre éstas y sus propias concepciones, como lo expresa la siguiente maestra:

E: ¿No hay nada nuevo en el actual enfoque?

M: No hay nada nuevo

E: ¿Cuál es tu opinión de las competencias docentes?

M: Que las hemos tenido que formar casi casi a fuerza, digo llegó el listado de las competencias docentes.

E: ¿Te dieron un listado?

M: Si, califícate en qué estás bien, en qué estamos mal, que mejorarías y en cuanto tiempo te lo proponer hacer, entonces a veces yo pienso que eso no es posible, porque todas tenemos un hábito, cuando uno tiene un mal hábito es difícil que lo cambie y sólo te dicen en que estás mal y por qué estas mal y en cuanto tiempo lo vas a mejorar. [...] Así no es, yo creo que no, deberían de partir de lo que yo tengo, de lo

que yo sé, para seguir adelante, pero algo que no tengo así como que lo tienes que mejorar y ahora lo tienes que hacer cuanto tiempo te propones para hacerlo, simplemente el uso de las tics, el uso del idioma inglés, ahí viene en las rubricas de nosotras, ahí viene esa parte de las competencias docentes, entonces digo que eso es aparte, porque cumples con los planes y programas, [...] digo realmente no y a lo mejor para nosotras que ya estamos más a la mitad de nuestra carrera, cada vez que llega la evaluación todas decimos: -¡otra vez las competencias docentes! Por qué no partir de lo que sabemos, por qué no agarrar la habilidad de cada una de las maestras, si tú eres buena en esto échale, si tú eres buena en esto ándale, si tú eres buena en esto vas, eso es lo que yo considero-. [...] Finalmente yo digo, trabajamos por competencias porque está establecido en el programa, porque como te digo a veces es incoherente porque si lo ves hacia atrás, siempre hemos trabajado actividades que implican un reto o actividades que deben dejarle un aprendizaje al niño, entonces no se estaba trabajando al aire, tenían, como antes le que llamábamos un objetivo, tenían un propósito pero ahora es una competencia. Las autoridades deben partir de las habilidades, las actitudes y en los conocimientos de las maestras y no imponerles algo. (PRE18/EN)

Ante estas expresiones, pareciera que hay una reticencia a reexaminar las creencias de las maestras con experiencia de educación básica, en un sentido positivo es una especie de escepticismo o incluso describen también un poco de ingenua continuidad.

Las expresiones de estas maestras ante el enfoque de competencias docentes es la trayectoria en el tiempo y en el espacio para dar vida a un conjunto de ideales trascendentes, en su caminar han vivido y sentido una multitud de dificultades que no desacredita el propósito de esa historia que involucra las discrepancias entre la prescripción del Estado para “convertirlas” en docentes competentes y sus ideales:

No, a mi no me interesa que me digan si soy competente o no, yo lo único que quiero es cumplir con mi trabajo, ver el resultado con mis alumnos, que ellos aprendieron lo que les enseñé, [...] de todos modos necesitas a fuerza tú darle la clase, yo sé que lo van a aplicar [las evaluaciones] pero pues que la apliquen no me va a quedar de otra, me lo van a presentar y el día que se presenten a la mejor ese día pues si lo voy a hacer como ellos me dicen pero al otro día pues lo voy a hacer como yo se que lo tengo que trabajar, como yo se que me está funcionando, no como ellos lo dicen. (SEC26/EN)

Si las maestras con experiencia de educación básica han hablado desde su experiencia de la carencia de tiempo, de la falta de reconocimiento y legitimidad de su oficio, si se encuentran “desmoralizadas” por la falta de respeto que reciben de alumnos, familias y autoridades siempre comparten temas y principios casi

universales como un sentido de responsabilidad trascendente, el deber del compromiso, la actitud positiva, la firmeza de la disciplina, la rigurosidad del conocimiento, la fraternal solidaridad, la sencilla humildad y la honesta justicia:

I: Yo creo que un docente competente tiene que conocer la materia que imparte, tener el conocimiento de lo que va a decir frente a un grupo, conocer las estrategias que va a utilizar para que el alumno las pueda utilizar y lograr el aprendizaje, tener disposición al trabajo, no faltar, llegar temprano, actualizarse, gustarle su trabajo.

E: ¿Pero estará de acuerdo que eso no necesariamente viene prescrito en un programa de una propuesta curricular?

I: No, yo creo que es una actitud personal, que viene desde tu propia formación familiar que a ti te dieron, influye mucho en tu labor profesional, como eres tú en tu formación, cómo te formaste con tu familia, qué quieres proyectar a los hijos, a los alumnos, entonces en ese momento tu actitud cambia. (SEC37/EN)

Más allá de los largos listados de académicos, investigadores y políticos en torno al docente competente, las maestras con experiencia de educación básica reafirman y resaltan sus cualidades para justificar su persistencia en el oficio:

[...] precisamente de mente abierta, que tenga el compromiso de poder aceptar a los demás, ser solidario, ser honesto en lo que hace, que realmente eso es lo que nos hace falta a muchos de nosotros: la honestidad, el aceptar que si tenemos errores podemos sacarlo adelante pero con humildad, no con ese orgullo de que, no te pregunto y lo hago como yo quiero [...] (PRI32/EN)

Son los atributos del “*buen docente*” los aspectos recurrentes para tomar distancia de la nueva “jerga” que el Estado utiliza para nombrar a los docentes competentes

G. [...] pero finalmente aquí lo que vale más es el compromiso, cuando tú tienes compromiso de hacer lo que estás haciendo te vas a esforzar y vas a buscar la manera y vas a preguntar y a lo mejor no todo lo sepas pero voy pregunto o leo un libro o investigo.

E: Usted plantea algunas características: compromiso, responsabilidad, actualización y el uso del tiempo como cualidades de un docente competente ¿Qué otros atributos podría agregar a estas cuatro cualidades? Alejados del discurso prescrito y desde su perspectiva, desde su experiencia.

G: Bueno la enseñanza acorde a las necesidades, observar a los niños, inclusive introducirnos un poco en la vida de ellos, eso es importante la parte afectiva que podemos darle al alumno, si esto no es importante no sé qué otra podría ser entonces [...] También podría ser el manejo de contenido, eso son importantes porque a lo mejor yo puedo trabajar adecuadamente, puedo llegar a tiempo, puedo tener las cualidades que decíamos pero además un maestro bueno debe conocer su materia.

Manejo de enfoques educativos eso también es importante, a lo mejor no se sabe los estándares de memoria o habrá a lo mejor quien sí, pero sí que por lo menos sepamos que el enfoque educativo que estamos trabajando o por el cual debemos guiarnos [...] creo que la mayoría de los profesores tenemos vocación, gusto, amor a lo que hacemos. (PRI24/EN)

Frente al desprestigio y la decepción que provoca el estado permanente de reformas, las maestras con experiencia de educación básica siempre reivindican su oficio y le otorgan una mayor autoridad desde su propia percepción, a pesar que las reformas les han proporcionado nombres renovados –constructivista, mediador, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, competente- para referirse a su trabajo sobre los alumnos.

Ante la pérdida de valoración y reconocimiento público, las maestras de educación básica renuevan su autoridad a través de un oficio que combina valores sagrados y prioriza la experiencia adquirida en el pasado, en el presente y que se proyecta hacia el futuro. No es de su interés “re-convertirse” en docentes competentes que implica listados formalizados, capacidades técnicas disponibles y una versión del conocimiento práctico, sino en tratar de asegurar la continuidad de los principios del oficio docente que se desarrolla actualmente paradójicamente en complejas situaciones sociales, culturales, políticas y económicas

Son las cualidades históricas del “*buen docente*” las que permiten una posición más autorizada y un discurso apropiado tácticamente para legitimar su oficio. Al mismo tiempo, representan principios universales que son propios y exclusivos de los docentes y que los diferencia de otros colectivos de profesionistas, mientras que la “competencia” correspondería a un discurso más especializado y propiedad de los expertos.

Incluso la “competencia” se inscribe en la prescripción, en el poder de la codificación que *forma*-liza a través de una normatividad explícita lo que *debe ser* y lo que no es un docente competente. Como bien lo expresó una maestra, tan sólo por el hecho de ocupar un lugar en el sistema educativo nacional participan

en la oficialización, legalización, homologación y consenso en torno al docente competente. Sin embargo, esta situación será siempre neutralizada a través de las miradas de las maestras con experiencia de educación básica que sostienen la conservación de las imágenes del *“buen docente”*, la continuidad en el oficio y la estabilidad en su trayectoria.

La *oleada* de reformas no definen ni nombran de manera específica el oficio de las maestras con experiencia de educación básica: *“no me interesa que me digan si soy competente o no”* expresó una maestra durante la entrevista, sólo logran movilizar la retórica del cambio y la introducción de regulaciones y controles pero no logran interpelar los modos de pensamiento y los razonamientos de continuidad y estabilidad en el oficio y en la trayectoria de las maestras de esta investigación.

Continuidad y estabilidad, valores universales e ideas cristalizadas del *“buen docente”* rebasan el enfoque de competencias docentes porque las maestras con experiencia de educación básica han sido formadas histórica y socialmente pensando que su oficio por sí mismo es capaz de resolver y producir un volumen creciente de acciones que hacen posible la continuidad de la educación de manera automática. Esta situación evidencia la relación problemática existente entre las *“nuevas”* propuestas que pretenden *redefinir el oficio docente* y los repertorios y bagajes de que disponen las maestras con experiencia.

Finalmente, dos cuestiones que provocan las expresiones descritas en esta viñeta:

- 1^a. Implica reconocer que las maestras con experiencia ponen en entredicho que la era de reformas permanentes y su enfoque de competencias docentes es necesariamente mejor por su actualidad y que no necesariamente traen consigo mejores soluciones a la relación compleja entre *viejos* y *nuevos* saberes; así como el fracaso para imponer modelos que pretenden soluciones generalizables y que prescriben normativamente el cambio de creencias, actitudes y percepciones en el oficio docente, y;

2^a. Implica reconocer que a propósito del enfoque de competencias docentes coexiste y se sostiene paradójica y contradictoriamente la idealización de un pasado que es pasado y se mueve en el presente como obvio sin interrogar acerca de las posibilidades del trabajo sobre los otros, de apoyar, intervenir, transformar a esos otros –alumnos- en algo distinto de lo que eran, pero al mismo tiempo transformarse así mismo. En otras palabras, de interrogar el sentido ético del oficio docente que no encuentra respuestas en un listado de competencias.

3.3.2. Hacia el final de la trayectoria en el oficio docente: *una perspectiva de futuro desde el presente.*

¿Cómo miran y piensan las maestras con experiencia de educación básica su futuro inmediato? Es una interrogante que se inscribe en la trayectoria de su oficio y ofrece indicios de su vida personal y profesional.

Pensar en su futuro abre las posibilidades para examinar la trayectoria, para asumir un posicionamiento ante las políticas educativas impuestas, para expresar de manera genuina y honesta el curso existencial de sus vidas a través de su propio “yo”, para mirar la posibilidad de trascender su presente, para liberarse un poco de la carga ideológica que le impone el estado permanente de reformas y para exponer su experiencia que le permite hablar de sus tensiones, preocupaciones y perspectivas.

Los pensamientos, las decisiones, los sentimientos y las intenciones de las maestras con experiencia de educación básica hacia el final de su trayectoria se explican como experiencia en el tiempo y lo “vivido” en la *oleada* de reformas educativas y en el curso de vida individual. En un sentido metafórico implica un volver a vivir de manera diferente y constructiva, una *memoria* como medio temporal que articula el pasado, el presente y el por-venir, por ello expresan que su futuro es un *verse viviendo*:

[...] ya estoy viendo mi futuro y quiero dedicarme a otras cosas que ahora me satisfagan a mí, que me sirvan para crecer, algunas cosas que no pude hacer cuando era joven, a lo mejor ahorita estoy buscando ese desahogo, esa paz, ese sentir, que a lo mejor ya di todo lo que quise dar en la escuela, ya vi qué funcionó, qué no funcionó y ahora quiero llenarme de cosas que puedo hacer para mí, para mi familia, para mis padres que básicamente siempre me han apoyado en este proceso educativo porque siempre estuvieron involucrados en lo que yo hice, regresarles un tiempo y estar con ellos y de agradecerles ya muchas cosas. (PRI32/EN)

Su experiencia pasada y presente les proporciona la posibilidad de describir nociones profundamente personales y privadas, entrañablemente íntimas y biográficas, así como establecer un futuro que relaciona lo personal y sus posibles espacios, sus sentimientos y sus pensamientos, su experiencia y su trayectoria, su ser y su compromiso consigo misma.

El futuro es un compromiso *familiar* porque representa el espacio de los valores como el respeto, la responsabilidad, la ayuda mutua, la preocupación por los demás, la disciplina, la confianza, la toma de decisiones para discernir lo que está bien y lo que está mal, así como el compromiso y la lealtad.

¿Será acaso que esta influencia familiar se filtra y forma parte constitutiva del oficio de las maestras con experiencia de educación básica?

El valor de las ideas de la familia se impregna en ese futuro posible de armonía y tranquilidad, como lo describe la siguiente maestra:

Pues yo me veo muy tranquila, yo me veo muy contenta, me voy plena porque como que me voy entera, así muy gustosa y creo que ya esta nueva etapa la voy a disfrutar, con este nuevo proyecto de vida que tengo y con esta deuda que tengo también como mamá, como esposa creo que aun estoy a muy buen tiempo de cómo ponerme al corriente. (PRI30/EN)

Hacia el final de la trayectoria aflora en las maestras con experiencia de educación básica un cúmulo de sentimientos tan importantes que guían su futuro múltiple, diverso y abierto a nuevas alternativas:

Después de 32 años ya de trabajo ya realmente tienes otras opciones, otras prioridades como las sociales, la familia y ya otras situaciones [...]. (PRI32/EN)

Construyen proyectos que abren su vida vivida a una toma de decisiones liberadas de la rigidez laboral, de la obligación normativa, de la prescripción de un *deber ser*, toman posesión de su tiempo para volcarlo y conciliarse consigo mismas de manera creativa, acogen con sinceridad su condición de finitud humana y proyectan el carácter enigmático del *por-venir*:

Bueno mi futuro próximo es pues, irme del servicio, por supuesto mi salario va a disminuir y como voy a estar más vieja voy a requerir más medicamento, voy a tener que ir al médico y entonces me voy a ver desmejorada de salud. Yo soy de provincia, tengo la posibilidad de irme a provincia a una vida más relajada, más descansada, tengo una casa en Colima, entonces tenemos la posibilidad de irme a un estado más chico, poder disfrutar un clima de costa, diferente, me veo en un situación más cómoda en el sentido de no venir y estar con un horario fijo, pero también soy alguien como un poco difícil de que me pueda situar en mi casa, no creo que me pueda estar en mi casa ya de aquí a que me muera, entonces probablemente tomaré un curso, aprenderé cosas nuevas porque no tuviste tiempo, estuviste en la chamba y con mucho rigor y entonces no tuviste tiempo, entonces yo creo que tendré más tiempo para poder realizar otras actividades fuera del trabajo docente.(SEC37/EN)

Esta manera de mirar el futuro trasciende el estado de reformas permanente porque se privilegia la parte más humana de la experiencia de las maestras de educación básica y la relación más profunda consigo mismas; al mismo tiempo se fortalece el espacio familiar como un lugar confortable y lleno de satisfacciones:

[...] en el futuro que te diré como me veo, pues como una viejita pensionada que ya nada más está checando a sus hijos que estén terminando su carrera, que ya tengan un empleo, que estén bien preparados para enfrentar el mundo que les toca y no quiero vivir muchos años, me da flojera [risas]. (SEC26/EN).

Pero no todo se centra en la familia y en los posibles proyectos, en el futuro aparecen síntomas que lo hacen incierto laboralmente y “opaco” para el curso de la vida, brota el desasosiego y la incomodidad frente a lo inédito de un tiempo de magnitudes repentinamente inabarcables que se combina con la implantación de políticas laborales que ponen en crisis radical la futura estabilidad económica; es un futuro confuso, de pérdidas laborales, de posibles logros que se esfuman, este conjunto de sensaciones hacen que el *por-venir* se vea incompleto, incoherente, desordenado y concentrado en una espiral de sentimientos dolorosos:

E. ¿Cómo mira su futuro?

I. *[Silencio largo y con voz entrecortada] Medio gris, lo veo duro, sobre todo para los compañeros nuevos, yo tengo dos hijas maestras que me duelen, me duele el que ya no existe la jubilación para los compañeros nuevos, me duele estas medidas del ISSSTE, me duele saber que ahora puedes ganar un nivel de carrera magisterial y lo tienes que estar revalidando cada año porque si no, maestro vas para abajo, cuando los logros pues se tienen que sustentar una vez obtenidos, el maestro obtiene este nivel que se le siga pagando, no creo que por allí vaya el verdadero cambio educativo. (SEC37/EN)*

Se trata de un desencanto ante la idea de más cambios en las leyes laborales que ponen en riesgo la mejor de las formas posibles de vida futura una vez concluida la trayectoria en el oficio docente. Las maestras con experiencia de educación básica consideran que la cuestión laboral es un “peligro” que puede mantener su vida futura y aún presente en una situación de precario bienestar y de inseguridad permanente.

Para las maestras con experiencia de educación básica las normas laborales anuncian designios de inseguridad, trazan fronteras muy tenues que bordean el desempleo, imponen la sombra de las leyes que fundamentan las políticas educativas y arrebatan con hostilidad una trayectoria forjada en el oficio docente:

[...] lo que quiero es jubilarme, nada más, ojalá que pueda alcanzar todavía jubilación que no me vayan a salir al rato con que el décimo transitorio también ya desapareció, ya lo borraron, sólo estoy esperando mis 2 años y medio y espero que no sean más para poderme jubilar [...] Además tengo mi plaza en código 95 que es interinato ilimitado de 22 horas y esa clave de 22 horas no se puede basificar porque es escalafonaria, es para ascender a director o subdirector, pero pues ahora con todos los cambios que hay yo ya no sé que van a pasar con las claves escalafonarias si van a continuar o ya no, una, yo no sé si en un momento dado me vayan a decir sabes que hay nos vemos muchas gracias por prestar tus servicios durante 22 años, también eso me preocupa porque pues ya me quiero jubilar pero pues ya la trabajé 22 años, no me va a parecer justo que me digan sabes que ya con esta no te puedes jubilar esa es una, lo otro pues ya en cuestiones de trabajo pues yo no me siento, tal vez no tenga las competencias que quieren ahora, pero pues yo no me siento ni tonta, ni mal, ni nada, yo pienso que si tengo la capacidad, que no conozco todas las teorías que ahora salen y todas las jaladas de competencias pues no las conozco pero en el trabajo docente soy responsable. [...] Y pues en la incertidumbre porque yo no sé si me van a pensionar, no me van a pensionar, voy a seguir teniendo servicio médico, voy a poder irme al módulo de geriatría o no, ya no sé qué va a ser de mí y pues eso me preocupa porque mis hijos todavía están chiquitos, todavía están en primaria y pues todavía me falta, todavía tengo que hacer mucho con ellos, tienen que estudiar algo para que no les vaya tan mal. (SEC26/EN)

Parece ser que la “jubilación” se ubica en la dimensión auténtica del futuro. Se le sitúa en el destino inevitable hacia el fin de la trayectoria en el oficio docente. En cierta manera es una exigencia objetiva por los avatares del oficio en el tiempo, pues implica la lucha permanente y la defensa de los derechos del oficio como trabajadora asalariada del Estado e incluso se mira como realidad secuencial y natural al término de la trayectoria.

Si bien la jubilación es una legítima perspectiva de futuro, su mirada se reduce a un acto administrativo que empobrece la historia y da la espalda al futuro. En este sentido, la “jubilación” sólo es un *tránsito* de trabajadora en activo a trabajadora inactiva. Por eso para llegar a la “jubilación” –concepto redentor del futuro- las maestras con experiencia de educación básica han “ofrendado” su oficio desde sus inicios y hasta el presente en provecho del mañana.

Pues a mí lo que me preocupa de la reforma por ejemplo es lo de la jubilación que haya problemas con eso. (PRI24/EN)

Las maestras con experiencia de educación básica también hablan sobre su perspectiva de futuro no solamente pensando en un *yo*, también plantean sus argumentos estableciendo una relación o tal vez una “conversación” espacio-temporal con los docentes principiantes, no para dar lecciones sino para comunicarles una tendencia de futuro inundado de inseguridad e inestabilidad laboral como herencia de las reformas estructurales de los últimos años.

Pensar en los docentes principiantes es para las maestras con experiencia de educación básica una manera de iluminarles su trayectoria, son voces que les anuncian lo parecido pero no lo idéntico de su posible futuro, les traducen sus encuentros y desencuentros de la experiencia y de la trayectoria y les condensan una historia que proyecta un futuro poco halagador:

Las chicas nuevas que van entrando, porque las que ya estamos mas para allá digo pues igual, pero las chicas nuevas vivirán un futuro de mucha incertidumbre, la verdad, la reforma nos pone en un lugar de inquietud laboral, bueno nos acaba de dar nuestra delegada un periódico en donde dice “Te van a despedir” y con letras negras sobre

calcadas dice "NO" pero adelante dice "Pero si no cumples con esto y con esto y con esto" significa que si puede pasar y más a las maestras jóvenes. (PRE18/EN)

Pensar en los docentes principiantes integra en el pensamiento de las maestras con experiencia un *nos-otros*, una especie de presente y cálida solidaridad para su futuro, de una *lejanía* común y reconciliable en el presente, en el pasado y en el futuro, de una conciencia colectiva y renovada preocupación por entender el estado permanente de reformas educativas en que se ven inmersas, así como una enunciación tenue del *poder* de las políticas educativas actuales, como lo expresa la siguiente maestra:

Pues principalmente de los maestros jóvenes, los que vienen, los veo que estarán totalmente desprotegidos, ahorita conozco en primaria una chica que acaba de entrar, ella estudiaba en una normal allá en Tlaxcala y la cerraron, la quitaron la normal ella tuvo que venirse aquí, tuvo afortunadamente las posibilidades para acabar la carrera aquí a la Benemérita porque no todos tienen esas posibilidades, ella si las tuvo, presentó el examen de Alianza, lo pasó pero nada más le dieron un contrato de 6 meses, no le dan la base y como ella lo dice pues hice mi examen pero no tengo garantizado mi trabajo, entonces los muchachos, los maestros jóvenes vienen muy, muy desprotegidos, no se sabe cual va a ser su futuro, no saben si van a poder conservar su empleo, están totalmente a la deriva y pues si nosotros los maestros que ya estamos viejitos, estamos más para allá que para acá, no sabemos de nuestro futuro que va a ser, menos los más jóvenes. (SEC26/EN)

No sólo el futuro de las maestras con experiencia es ambiguo, se convierte en una condición y en un estado que sencillamente de hecho existe y de hecho es en la trayectoria de todos los docentes, asimila por supuesto a los docentes principiantes en una negación de la futura seguridad laboral:

De mis compañeros jóvenes qué me puede preocupar, pues que se van a quedar en un sistema muy ambiguo, la verdad que yo he visto compañeras hasta pierden ese gusto por el trabajo porque se preguntan: ¿Qué va a pasar con nosotros? ¿Qué seguridad ya tenemos en este trabajo? Pues esa inseguridad que tienen me lastima y otras compañeras que también se quieren ir por lo mismo o que se quieren quedar hasta que revienta. (PRI30/EN)

También en vísperas del final de la trayectoria docente, existen maestras con experiencia de educación básica que manifiestan su profunda necesidad de comprometerse con el conocimiento de la reforma, mantienen altas expectativas

en la mejora educativa, en las relaciones con sus alumnos y sus familias, mientras tanto el futuro después aparecerá:

Mis principales preocupaciones, antes de jubilarme es empaparme de los nuevos proyectos y programas, conocer bien la nueva reforma leerla, enterarme que hay, aunque eso es más bien en cuanto a mi situación profesional cómo estoy, qué viene para mí y a qué me tengo que atener y en cuanto a mi trabajo con los niños, si quiero conocer bien, bien los programas, me preocupa seguir cambiando, tomar talleres, prepararme lo más que pueda para innovar ciertas situaciones, ciertas actividades que les sean más útiles a los niños, que les sirvan, básicamente mi trabajo con los niños e ir cambiando, ir mejorando, conocerlos más a ellos, relacionarme con sus papás, con sus familias y en cuanto a mí conocer esta nueva reforma bien, bien, bien [...] (PRI28/EN)

Regresa en estos comentarios sobre su futuro la sedimentación de las tradiciones del “*buen docente*” que involucra el estudio y el respeto cuidadoso al oficio, porque es necesario mantenerlo en su posición universal de privilegio y conservar su esencia intacta:

Pues yo creo que el tiempo que me queda desde poderme jubilar pues seguir haciéndolo bien, seguir siendo profesional y dedicada, dedicada a lo que estoy, las circunstancias me ha llevado a ser un poco aislada que no debería de ser pero hay momentos en que yo digo pues pase lo que pase yo quiero hacer bien mi trabajo en el aula y lo que pase con los demás no lo sé porque creo que esa es una situación que ya se vive en las escuelas, llega un momento en que son tantas las diferencias como que no vamos todos como decían en el mismo barco, remando igual, entonces cada quien que haga lo que quiera, yo voy a ser lo que a mí me beneficie y voy a hacer bien mi trabajo, eso es lo que me beneficia hacer bien mi trabajo entonces yo así me vislumbro hacer bien mi trabajo para poderme ir contenta de que lo que hice lo hice bien, lo que los demás hicieron pues yo no sé. (PRI24/EN)

El futuro de las maestras con experiencia de educación básica cobra diversos caminos, conduce inevitablemente a una mirada de sí mismas y a un destino con remansos e inseguridades, con ritmos armónicos y acordes simultáneamente complejos, con bocetos bien definidos y esbozos que pueden recomponerse según los vaivenes del estado permanente de reformas educativas.

El futuro es siempre diferenciado para las maestras con experiencia de educación básica, tránsito entre binomios: armonía y conflictividad, seguridad e incertidumbre, apacible y problemático. Es un futuro producto de su trayectoria histórica y social

que resulta de su relación con la *oleada* de reformas educativas en que han desarrollado su oficio docente.

Es un futuro no naturalizado como inevitable, ignorando el pasado y el presente, sometido y determinado a los designios del tiempo y del espacio educativo, desprovisto de memoria, por el contrario, es un futuro inundado de vínculos consigo mismas y con los otros, de voces polifónicas que giran alrededor de nuevas invenciones de vida que no enmudecen a pesar de lo catastrófico que pudiera ser, que no se alinea fácilmente a las intenciones de la ley y el orden que pregona la política del mundo globalizado, ni mucho menos se reduce al cumplimiento de la existencia de un envejecimiento sereno productivo.

Las tensiones, preocupaciones y perspectivas de las maestras con experiencia de educación básica proponen un oficio docente propio para discutir palmo a palmo el estado de reformas educativas que han tenido un carácter permanente desde finales del siglo pasado hasta la actualidad. Es una triada que intenta contestar con honestidad y sinceridad quiénes son en realidad para no ser reductibles a trabajadoras asalariadas del Estado y asumir un acto de posicionamiento singular frente a lo vivido en su trayectoria

CONCLUSIONES

Pretender el cierre de este trabajo es un asunto complicado porque queda la sensación de que el arduo trabajo de investigación recorrido sólo es una bisagra que entreabre un resquicio por donde se cuelga una pequeña luz del tema de interés y al hacer un balance irrumpe la presencia de una espiral de pendientes para continuar el viaje formativo, arriesgarse y seguir manteniendo una relación consigo mismo, con el conocimiento y con los otros. Relación que nunca será apacible, transparente, completa, imperativa, incondicional ni efímera.

Valorar y juzgar el aporte de este estudio será una de las atribuciones de las maestras con experiencia de educación básica que participaron en él, así como de todos aquellos docentes interesados en comprender la compleja trama de la educación en tiempos de vertiginoso cambio.

Las maestras de educación básica -en esta investigación- hablan desde su experiencia de profundas tensiones, legítimas preocupaciones y sinceras perspectivas que atraviesan su trayectoria y su oficio en la *oleada de reformas educativas* que se han instalado en el paisaje educativo desde la década de los años noventa del siglo pasado hasta la actualidad.

Comprender esta triada –tensiones, preocupaciones y perspectivas- obligó a mirarlas en el marco de una urdimbre social, pero fundamentalmente permeada por los sedimentos históricos de las tradiciones del *“buen docente”*.

Comprender y describir quiénes son las maestras con experiencia de educación básica implicó no perder de vista que su oficio se inscribe en una dimensión histórica y social, en un determinado tiempo histórico y en un determinado espacio social de relación con los otros –alumnos, familias, autoridades-. En este sentido, la constitución de las tensiones, preocupaciones y perspectivas es el resultado de

múltiples coordenadas históricas en las que intervienen la misma experiencia docente, la trayectoria familiar, personal y profesional que da cuenta de un pasado, de un presente y de un futuro, los referentes teóricos y de sentido común, las tradiciones e ideologías del Estado en torno del “*buen docente*”, la misma oleada de reformas educativas, así como la cartografía de intereses, deseos, anhelos, gustos y perplejidades de índole personal y profesional. En fin de la historia social de su oficio docente.

Al tener en cuenta la dimensión histórica del oficio de las maestras con experiencia de educación básica resultó imprescindible articularla con la historia social más amplia, pues ambas han configurado marcos de referencia que sustentan el pensamiento y la acción de su experiencia y de su trayectoria. Se construyó así, un mapa del *presente histórico* en el cual coexiste un trazado de múltiples mapas yuxtapuestos que muestran los lugares contradictorios y complementarios de construcción histórica presentes en su presente, pasado y futuro.

Las maestras con experiencia de educación básica incursionan en la *oleada* de reformas educativas provistas de intenciones y nociones, de intereses y preferencias, de pensamientos y acciones, de conocimientos y saberes, de un *habitus* a partir del cual desarrollan su oficio.

El estudio reveló que el estado permanente de reforma y el actual enfoque de competencias docentes *no* modificaron de manera sustantiva el núcleo de su oficio, es decir, en su trayectoria preservaron la capacidad de *objetivar* su trabajo sobre los otros: saben qué producen, saben lo que hacen, saben demostrarlo, saben quiénes son alumnos y los resultados que obtienen, saben cuál es el clima de relación con las familias y las autoridades, saben el pensar de la sociedad y saben que las políticas educativas reverberan todos los intersticios del movimiento de su experiencia.

De esta manera, las tensiones, preocupaciones y perspectivas son ideas propias que las maestras con experiencia han elaborado en torno a su oficio desde hace casi tres décadas y se enmarcan en un pasado nostálgico y poéticamente elegíaco que conduce su experiencia y trayectoria a un presente de voces que cristalizan en su oficio docente las dificultades, el desgaste, el desánimo, la decepción y el hacer o no hacer que *fabrican* la imagen de un oficio docente con menos prestigio, respeto y estatus, privado de la confianza en sí mismo, insatisfecho con su posición profesional y enfrentado a múltiples tareas cada vez más complejas, exigentes, controladas y reguladas normativa y legalmente por la autoridad.

Este planteamiento que devela el estudio da cuenta de la creciente racionalización y administración del Estado mexicano para reivindicar su tradición histórica que retorna invariablemente desde la década de los años noventa del siglo pasado de manera recurrente hasta la actualidad para sancionar, legitimar, definir, ordenar y hacer congruentes los silencios, los gestos, las miradas y las palabras y para instalarse en la memoria del oficio de las maestras con experiencia de educación básica. En este sentido, se continúa la fabricación estatal para investir al oficio docente de cualidades y características esenciales para el éxito de la reforma educativa.

Ante realidad y en esta investigación, las maestras con experiencia de educación básica no pueden deshacerse de una melancolía en su oficio docente y ello refuerza y fortalece un *habitus* que comprende y construye el trabajo sobre los otros a través de un tipo *ideal* y de una *edad de oro* perenne que respira cómodamente en las tensiones, preocupaciones y perspectivas.

Pero ello no impide que las maestras con experiencia de educación básica perciban su trabajo sobre los otros como una imperiosa y comprometida necesidad de construirse a sí mismas para *atender* cada vez con mayor intensidad una expansiva cantidad de problemas que ingresan con los alumnos al aula y a la

escuela, para alcanzar el cúmulo de aprendizajes que prescriben los planes y programas, para establecer vínculos cada vez más conflictivos con los alumnos, las familias y las autoridades, para comprometerse y responsabilizarse de su formación y desarrollo profesional, pero todo esto se *empequeñece* por explicaciones que plantean cristalizaciones personales que devienen de las *tradiciones* del “*Buen maestro*”.

En otras palabras, las maestras con experiencia de educación básica creen en la herencia histórica de los principios y valores -ejes nucleares- que cimientan su oficio: compromiso, responsabilidad, justicia, protección, bondad, virtud, amor, afecto, disciplina, aprendizaje para el éxito, instrucción, consenso, normalidad de todos y de todo, lo correcto y bueno. Y todo ello se traduce pedagógicamente en la obligación de hacerlo porque representan lo más valioso y sagrado del oficio docente.

La creencia en dichos valores y principios les permiten la continuidad y estabilidad en su trayectoria, confirma un *habitus* que neutraliza el enfoque de competencias docentes, no porque se resistan a él política e ideológicamente, sino porque la *vocación* está encarnada en sus esquemas de pensamiento, percepción y acción. Situación que les permite mantener su trayectoria en el oficio docente.

Aun cuando han ocurrido profundas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, el oficio de las maestras con experiencia de educación básica no ha sufrido rupturas radicales ni se encuentra sumergido en crisis. Las *tradiciones* del “*buen maestro*” coexisten reinventándose según el texto de las tensiones, de las preocupaciones y de las perspectivas de esta investigación.

Al mismo tiempo que el estado de reformas permanente se ha convertido en la directriz del cambio y de la calidad educativos a través de la construcción de normatividades más complejas y a pesar que ha introducido formas sutiles de administración y regulación, las maestras con experiencia de educación básica

tienen bajo control su oficio docente porque las docentes encuentran en las *tradiciones* del “*buen docente*” un punto de llegada para realizarse a sí mismas: lidian con sus decepciones y con el desprestigio, encuentran formas de relación con los alumnos “apáticos”-“desinteresados” y con los que logran el éxito, mantienen tanto comunicación con las familias más conflictivas como con las familias más colaborativas, cumplen con las demandas y exigencias externas aun cuando su oficio se intensifica y se realiza a *todo vapor*. Es una realización de sí mismas porque mantienen los ideales de la *vocación para la docencia*.

Son maestras de educación básica que han logrado una estabilidad y continuidad en su oficio porque su experiencia les ha permitido *navegar* con riesgos mínimos en espacios que no necesariamente aceptan y en muchas ocasiones se *acomodan* a la lógica escolar para evitar el carácter inagotable de sanción y censura de la norma; son fórmulas de moneda corriente en el oficio que expresan –“*lo entrego como me lo piden*”-, -“*hay familias que pueden dañarnos porque uno le llama la atención a su hijo pero me encanta la docencia*”-. (PRI30/EN)

Es evidente que el estado permanente de reformas continuará y que las condiciones del oficio docente cambiarán más, pero su pasado estará todavía pendiente.

La investigación deja abierta una nueva pregunta y otra veta que es posible y necesaria realizar en torno al estudio relativo sobre los otros. Implica un acercamiento a los alumnos, familias y autoridades de las maestras con experiencia de educación básica para confrontar metodológicamente ambos tipos complementarios de experiencia.

Sería una forma de anunciar y enunciar un panorama amplio tal vez ignorado por la *oleada* de reformas educativas que están en el *por-venir*.

REFERENTES

ANZALDÚA, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*, México, UAM-Xochimilco.

APPLE, M. (1997). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós.

ARTEAGA, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias multigrado*, Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.

AVALOS, B. (2010). “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua” en TENTI, E. *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, Siglo XXI.

BARBER, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos. *Documentos de Trabajo No 41*. Santiago de Chile: GTD-Preal. Recuperado en www.preal.org

BAZDRESH, M. (1998). “Las competencias en la formación de docentes”. *Educación*, núm. 5, abril-junio.

BERTELY, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.

BONFIL, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. México, Grijalbo.

BONILLA, J. (2004). “El desafío educativo contemporáneo: ¿Consolidar la gobernabilidad o definir un nuevo paradigma educativo?”, en: TENTI, E. (organizador) *Gobernabilidad de los sistemas educativos*. Buenos Aires, IPE- UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.

- BOURDIEU, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI editores.
- BOURDIEU, P. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México, Siglo XXI editores.
- BOURDIEU, P. (2009). *El sentido práctico*. México, Siglo XXI editores.
- CANO, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, Graó.
- CASADO, A., y SÁNCHEZ-GEY, J. (2007). "Filosofía y educación en María Zambrano" en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, núm. 238, pp. 545-558.
- CASTAÑEDA, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetividades en la formación permanente de profesores de educación básica*. México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- CÁZARES, L. y CUEVAS, J. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta posgrado*. México, Trillas.
- CLANDININ, J.; CONELLY, F. y FAN, M. (2001). "El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional" en TLASECA, M. (coordinadora) (2001) *El saber de los maestros en la formación docente*. México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- CORONADO, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Noveduc.
- DÍAZ, Á. (2006). "El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles educativos*. México: vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-35.
- DAVINI, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

- DAVINI, M. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.
- DIETERICH, H. y CHOMSKI, N. (2004). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, Joaquín Mortiz.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- DUBET, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: TENTI, E. (organizador) *Gobernabilidad de los sistemas educativos*. Buenos Aires, IIPE- UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- DUCOING, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II: Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México, Instituto Politécnico Nacional-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- EZPELETA, J. (2004). “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa”, en: TENTI, E. (organizador) *Gobernabilidad de los sistemas educativos*. Buenos Aires, IIPE- UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras.
- FROMM, E. (2005). *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. México, Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA, S. (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Vol. 6, núm. 11, pp. 15-31.

- GALVÁN, I. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona, Octaedro.
- GIMENO, S. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- GIMENO, S. (comp.) (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- GÓMEZ, G. (2007). "Presentación", en: ZAMBRANO, M. (2007) *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga, Editorial Ágora.
- GUBER, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- HUBERMAN, M. (1998). "Trabajando con narrativas biográficas" en McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. y WEILAND, S. (2000). "Perspectivas de la carrera del profesor" en BIDDLE, B. *et al. La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- HUNT, B. (2009). "Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina." *Documentos de Trabajo No 43*. Santiago de Chile: GTD-PREAL.
- JACOBO, Z. (2010). *Hacia una ética de la fraternidad: responsabilidad del y por el otro*. Recuperado de www.asociacionintegrar.org.ar
- JIMÉNEZ, M. (2009). "Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, México, Vol. 11, núm. 1, consultado el 5 de marzo de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.htm>

- LANG, V. (2010). "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos" en TENTI, E. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, Siglo XXI.
- LOYO, E. (1999). "Lectura para el pueblo", en: VÁZQUEZ, J. *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México. Lecturas de historia mexicana 7.
- MARCHESI, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, A. (1999). "La educación elemental en el porfiriato", en: VÁZQUEZ, J. *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México. Lecturas de historia mexicana 7.
- MONEREO, C. y POZO, J. (2001). "Competencias para sobrevivir en el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 298 (enero), pp. 50-55.
- NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona, Octaedro.
- NIETO, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona, Octaedro.
- NORIEGA, M. (2006). "Globalización, ciudadanía, docentes y educación", en: CASTRO, I. *Educación y ciudadanía. Múltiples miradas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores.
- OCHOA, J. (2005). "El proceso de profesionalización de las educadoras maestras en situaciones institucionales de reforma educativa" en MEDINA, P. (coord.). *Voces emergentes de la docencia: Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México, UPN-Porrúa, pp. 287-309.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO-ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO, (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. México, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

PÉREZ, A. (2009). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción”, en: GIMENO, S. (comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata

PERRENOUD, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. México: Alejandría.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Secretaría de Educación Pública-Graó.

PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

POPKEWITZ, T. (1994). “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas” en *Revista de Educación*. Madrid, núm. 305. pp. 103-137.

POPKEWITZ, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.

POPKEWITZ, T. (2008). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, Morata.

- RAMÍREZ, B. (2010). "Significación y sentido en los procesos de investigación", en: ANZALDÚA, R. (coord.) *Imaginario social: creación de sentido*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- REMEDI, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés.
- RIVARA, G. (2006). *La tiniebla de la razón. La filosofía de María Zambrano*. México, Editorial Ítaca.
- ROCKWELL, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, E. (2013). "El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas", en: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa–Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad Nacional Autónoma de México.
- SANDOVAL, E. (coord.) (2012). *Maestros de educación básica y normal. Una mirada desde la investigación educativa*. México, COMIE.
- SANDOVAL, E. y VILLEGAS, N. (2012). "Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares", en: SANDOVAL, E. (coord.) (2012) *Maestros de educación básica y normal. Una mirada desde la investigación educativa*. México, COMIE.
- SANABRIA, L y MACÍAS, D. (2006). *Formación de competencias docentes. Diseñar y aprender con ambientes computacionales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993a). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Primaria*. México, Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993b). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Secundaria*. México, Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009). *Modelo de gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México, Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del futuro. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México, SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011). *Plan de estudios 2011 de educación Básica*. México, Secretaría de Educación Pública.

TEDESCO, J. y TENTI, E. (2002). *Nuevos docentes y nuevos alumnos*. Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe. Nuevas prioridades”. Brazilia, UNESCO-BID-Ministerio de Educación y Cultura.

TENTI, E. (2004). “Nuevos problemas de gobierno de la Educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet”, en: TENTI, E. (organizador) *Gobernabilidad de los sistemas educativos*. Buenos Aires, IPE- UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.

TENTI, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Sede Regional Buenos Aires-Siglo Veintiuno Editores.

TENTI, E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. Santa Fe de Bogotá, Editorial Pax México.

TENTI, E. y STEINBERG, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Buenos Aires, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Sede Regional Buenos Aires-Siglo Veintiuno Editores.

- TOBÓN, S. *et al.* (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México, Pearson.
- TOBÓN, S. *et al.* (s/f). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Madrid, Ecoe Ediciones.
- TORRES, R. y SERRANO, J. (2007). "Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.12, núm. 33, México, COMIE, pp. 513-537.
- TORRES, R. (1998). "Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles educativos*. México, vol. 20, núm. 82, octubre-diciembre, pp. 6-23.
- TORRES, J. (2009). "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo; cómo ser competentes sin conocimiento", en: GIMENO, S. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- VÁZQUEZ, J. (1999). "La República restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva", en: VÁZQUEZ, J. *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México. Lecturas de historia mexicana 7.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.
- VAILLANT, D. y ROSSEL, C. (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*. PREAL. http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=96.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México, Graó.
- ZAMBRANO, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga, Editorial Ágora.

ZÚÑIGA, R. (1993). "Un imaginario alienante: la formación de maestros", en *Cero en conducta*. México, Año 8. núm. 33-34, pp. 15-31.

ANEXO 1

Ejemplo de entrevista

PRI30/EN y PRI24/EN

E: Nos pueden decir su nombre, los años de servicio y en la escuela en la que trabajan por favor.

Y: Bueno mi nombre es [REDACTED], tengo 30 años de servicio y trabajo en la Escuela Anexa y trabajo con segundo grado de educación primaria

E: ¿Cómo se llama tu escuela?

Y: [REDACTED]

G: Yo soy la profesora [REDACTED] y trabajo en la misma escuela en la [REDACTED] tengo 24 años de servicio y trabajo con sexto año

E: Muchas gracias, desde 1992 hasta la fecha los maestros vivimos como en permanente cambio, reformas del 92, del 93, todos los nuevos materiales enfoques, libros, planes y programas y en el 2009, 2011 nuevamente tenemos otra reforma pero en el transcurso de esos años ocurrieron la implantación del nuevo proyecto escolar, se le fueron dando diferentes matices, lo que queremos decir con esto es que los maestros vivimos en permanente cambio ¿Ustedes como han vivido estos años?

Y: Pues yo creo que todos hemos tratado de hacer lo más profesional que podemos hacerlo y también de ubicarnos, de enfocarnos, de hacer que los muchachos de alguna manera al trabajar se puedan volver reflexivos, puedan sacar ciertas ganancias pero diferentes cambios, porque yo creo que en la experiencia que he tenido como docente, los instrumentos que nos han dado de trabajo sólo nos han permitido hacer en los muchachos un manejo de trabajo un poco rígido, un poco memorístico y de alguna manera pues hemos querido hacer cambios.

G: Yo creo que los cambios que hemos vivido, las dos reformas han sido complicadas, ha sido difícil la transformación de la práctica docente porque nuestros esquemas obviamente eran más rígidos, más cuadrados, por la formación que tuvimos en la normal y obviamente en la familia también. Porque todo impacta no solamente lo que vivimos en las escuelas, el referente de historia que tenemos de vida, entonces han sido difíciles porque era de mucho compromiso, de mucho cambio total, de pasar del conductismo al constructivismo.

Y: Drástico ¿No?

G: Si, de 360° ya no es 180°, entonces ha sido difícil por nuestra parte como profesionales modificar formas de enseñanza, formas de evaluación, formas de aprendizaje, de cómo llevar el aprendizaje al aula, entonces yo creo que ha sido una transformación difícil pero ha sido paulatino y lo importante de esto es que nosotros estamos abiertos a recibir y a dar.

La Secretaria también nos ha dado algunos materiales, algunos recursos pero también falta formación, ha faltado formación porque nos han mandado así como que entra haber cómo le haces, creo que en esta nueva reforma, bueno en la última que no es nueva, sí ha habido un poco más de preparación por parte de la estructura, nos han preparado más, nos dieron el diplomado, como que se han preocupado por la capacitación, pero aun así pues es difícil.

Y: Yo creo que hay que preparar a los que nos están capacitando, porque tú sabes que las capacitaciones que nos dan lo hacemos entre nosotros, esto también es un aspecto importante que habría que abordar porque la interpretación que tienen los compañeros es la que nos van a dar, entonces desde interpretar materiales, desde interpretar la nueva manera de trabajar debe ser importante.

G: Pero también en las circunstancias en las que trabajamos son distintas y tal vez nosotros lo vemos desde un enfoque un poco más adaptable a lo que estamos, pero no todos los maestros vivimos en las mismas circunstancias, no trabajamos en las mismas circunstancias y tampoco se ha motivado al maestro para ese cambio que se ha querido, aunque es paulatino es muy lento, se supone que de la reforma del 93 a la de ahora del 2011 ya tendríamos que tener muchos elementos en la práctica docente, haberlos aplicado, sin embargo, no se han visto porque los contextos son distintos y aparte no se ha motivado al maestro, se le pide, se le pide, se le pide todo, todo tienes que hacer tú, todo...

Y: Ah! Si.

G: Y no hay motivación, nada de allá de las autoridades eso ha afectado y seguirá afectando.

Y: Si porque mucho de los tiempos que nosotros ocupamos en nuestras aulas tenemos que estar manejando muchos programas de fuera, entonces estos tiempos de práctica docente no se pueden llevar a cabo como tales porque quieren que estemos al frente de los programas, por ejemplo, lo del programa del cólera: hay que informar, hay que decirles, hay enseñarles hasta lavarse las manos y que con la canción y muchas situaciones, aunque el mismo IMSS nos mande materiales, entonces son tiempos que no se están ocupando para lo que debe ocuparse.

G: Y también se reduce el tiempo porque la matrícula es muy elevada y ese es un problema, los programas están hechos para trabajarse con grupos pequeños para que realmente se vean los resultados, para que se pueda llevar una evaluación continua, permanente y sistemática, se necesitan grupos pequeños para llevar a cabo el constructivismo y aplicar en el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, en parejas, comentar, socializar, para todo lo que piden necesitamos grupos pequeños y eso no es cierto, en las aulas, al menos en nuestro contexto son de 42, 40 niños y no puedes llevar el constructivismo así.

Y: Y la flexibilidad también con la que se trabaja.

G: Sí hay compromiso y se trabaja y se esfuerza uno, pero hay cosas que no se logran vamos a decir ni al 80% por las circunstancias en las que trabajamos.

E: Yo les quiero enumerar algunos problemas que ustedes plantean: saturación de grupos, el maestro que trabaja en la SEP también trabaja lo de otra secretaría en este caso salud, hay una gran demanda de las autoridades, piden más, más y más, problemas en la formación que dan las instituciones o las autoridades educativas ¿A qué otros problemas más se han enfrentado o se enfrentan en estos años?

G: La actitud de los padres de familia.

Y: Y de los alumnos.

G: Ya no hay compromiso, ya no hay un compromiso mutuo, ya no hay el apoyo que se tenía antes, ahora también con eso de que todo lo magnifican, lo hacen grande, pues ya te demandan legalmente y no apoyan, al contrario, estamos en una comunidad no tan complicada pero aun así, eso te limita porque ya no sabes si puedes llamar o no la atención adecuadamente al joven o al niño, otro problema es la carga administrativa, porque se supone -entre comillas- que nos la iban a reducir, eso no es cierto, tenemos mucho que hacer escrito y entregar, el cambio de tanta cuestión administrativa que si la cartilla, que si el formato de evaluación, que si comprensión, muchas cosas y no porque no se quiera trabajar pero todo lo lanzan de momento, no hay una planificación adecuada, finalmente, la actualización que a veces no la tenemos constante.

Y: Sí, dentro de los cambios también el problema es la lectura, la comprensión lectora, tal vez los padres de familia no se dan cuenta de lo importante que es, entonces ya ves que antes se tomaba de otra manera la lectura, era número de palabras, ahora ya no se toma eso, ahora lo importante es la comprensión y el apoyo de las familias no se da, el apoyo de los mismos niños no se da, nosotros somos los facilitadores, no somos las personas que les van a obligar, que los van a poner en una situación de castigo, pero una situación real es que ellos hagan su trabajo, para mí sería otra cuestión, pues los niños no se hacen responsables de su propio aprendizaje, no quieren darse cuenta que ellos también juegan un papel importante.

G: Perdón, otro problema más que yo veo es el nivel que nos piden de abstracción en cuanto a los conocimientos que se tienen que trabajar con los alumnos, nuestro México no está preparado para esos niveles con los que quieren competir con la OCDE y no podemos competir porque no somos países de alto desarrollo, somos países tercermundistas si se puede decir así y no tenemos las condiciones que ellos tienen, no tenemos la infraestructura, no tenemos la preparación, no tenemos la alimentación y la cultura y todo lo que engloba entonces ese es un problema muy fuerte porque en las aulas no se pueden desarrollar esos estándares que ellos piden, ni las competencias que no han estado solicitando aunque nos esforcemos demasiado y aunque seamos muy comprometidos como profesionistas no lo logramos

G: No, porque nuestros niños no dan para más y tal vez ni nosotros porque no estamos en ese nivel

E: Cambios o problemáticas que ustedes enfrentan por ejemplo en la relación con sus colegas, con sus compañeros, con sus autoridades ¿Qué cambio ven por ejemplo en la forma de llevar la gestión de la escuela del director o de los directores que conocieron, que cambios han visto con la relación de sus compañeros?

Y: Yo de la dirección he visto la parte administrativa, se dedican más a eso que a otra cosa, al docente ya lo hacen a un lado precisamente porque los cargan me imagino, porque eso es lo que nos dicen a nosotros que la carga administrativa no les permite checar otras situaciones.

G: Es que solamente están enfocados en la dirección escolar a lo administrativo como bien lo dice ella, lo pedagógico no les interesa, lo dejan, no hay un seguimiento. En cuanto a los compañeros que el compromiso, repito mucho el compromiso, porque es muy importante, porque yo puedo saber muchas cosas, yo puedo tener mucha experiencia pero si no tengo compromiso no voy a hacer bien mi trabajo, entonces el compromiso es muy distinto.

Hay personas que se comprometen mucho y dan más y dan mucho, pero hay otras que van y cumplen su horario, medio cumplen con los niños, entonces obviamente eso impacta porque cuando llegan los niños, por ejemplo, a sexto y no han desarrollado mínimamente la mitad de los aprendizajes esperados o los estándares pues obviamente es cuando ahí son los problemas, entonces por eso como escuela no avanzamos y aunque se habla de trabajo colaborativo y aunque se habla de colectivo docente, esa es una mentira porque ni somos colectivo docente ni nada porque las decisiones siguen siendo unilaterales, no es cierto que sean de colectivo docente, son como mentiras.

Y: Pues ahora estamos con el consejo técnico, se supone que queremos elevar la calidad de la educación, checar todas esas debilidades que hay para poder fortalecerlas, entonces, yo creo que los compañeros de alguna manera, no todos, porque a mí, por ejemplo, me toca observar un material de trabajo que se

llevó desde la primera ocasión o yo creo que de nueve ¿Si somos nueve verdad?

G: Somos 12

Y: Solamente 3 compañeros han estado cumpliendo con los compromisos, entonces eso es lo que dice la compañera ¿dónde está el compromiso?, ¿de qué sirve que estemos trabajando y hagamos los planes de trabajo para fortalecer si no se van a llevar acabo?

G: Si y a veces pareciera que las relaciones personales hacen la diferencia, yo me llevo bien contigo, entonces tengo ciertas canonjías, no importa si trabajo o no y eso no debería ser, aquí deberíamos trabajar todos parejos y a lo mejor si tener ciertas canonjías pero porque hay trabajo, pero así no es, siempre como seguimos al compadre, al amigo, al que me ayuda, al que me presta, entonces eso no se acaba y no se va a acabar.

E: El que me es leal...

G: Como que son puras perversiones, puras cosas que no son justas, yo así lo veo y yo siempre he visto eso, a mí me molesta mucho esa situación de que porque eres mi amigo sí y porque no, no, ahí ya no se exige el mismo nivel de trabajo, por eso las escuelas no avanzamos.

E: ¿Qué sentimientos les han provocado los cambios en estos años de servicio?

Y: Pues son buenos, pero créeme que por ejemplo a mí este nuevo cambio me ha costado trabajo porque yo tengo muchísimos años de trabajar como que con un ritmo, como que yo tengo un plan en general de trabajo en el ciclo escolar en que laboro y ahora con estos cambios que ha habido entonces me ha costado mucho trabajo cambiar esquemas, pero lo trato de hacer y busco las estrategias para poderlo hacer y llevarlo a cabo y me provocan, no me provocan ruido si me gustan porque veo el resultado con los muchachos, entonces no veo que todos lo hagan, muchos son compañeros se quedan en esa misma situación ¿Por qué? Les da miedo el cambio, les da miedo el resultado que sea diferente a lo esperado y ya sabes con estos ahora si que [inaudible] nos delatan todos estos exámenes que hacen, pues ahí es donde se ve reflejado el esfuerzo de tanto trabajo o de no hacer nada.

G: Pues yo creo que los cambios han sido buenos y a mí me han causado en algunos momentos cierta preocupación, preocupación de no poder hacer bien el trabajo, de no manejar ciertas situaciones adecuadamente, pero creo que en la medida en que está uno dispuesto y con la apertura a conocer y a aprender pues va uno avanzando, y si ha sido difícil, ha sido difícil porque es mayor compromiso y más por lo tiempos como te decía hace rato, de cómo los alumnos, los papás, las exigencias de las autoridades son distintas, como que estamos muy presionados, yo he sentido como que cada año es más presión,

más presión, más presión y también creo que eso no es tan bueno porque también al rato podemos tener otras repercusiones como personas ya no como maestros pero al final y al cabo estamos en el sistema y tenemos que seguir adelante, entonces si han sido como muy apresurados, como a veces preocupantes.

E: Muy bien ¿Ustedes consideran que estos cambios educativos tienden hacia la mejora y la calidad educativa o hacia dónde ustedes consideran que se perfilan los cambios?

G: Yo creo que estos cambios no van hacia la calidad educativa, van hacia la cuestión política, todos estos cambios son políticos no es que realmente le importe al gobierno porque si hablamos de que le decimos equidad, eficiencia, eficacia, no se ahorita no lo puedo recordar pero esos tres son básicos en la calidad.

E: Pertinencia

G: Pertinencia si exacto, entonces ¿Equidad? ¿Equidad de qué? ¿De qué estamos hablando equidad de que a todos nos toca lo mismo o de que todos iguales? Eso no es cierto, ¿Eficacia? Pues que tan eficaces podemos ser si no estamos preparados, si las instituciones no cuentan con lo necesario, entonces yo creo que más que todo lo que el gobierno quiere es todo político, porque quiere pertenecer a la cuestión de la OCDE, entonces quiere que tengamos, que hagamos, que demos, si ellos no cumplen.

El plan sectorial, el pasado ¿Qué decía? El proyecto de HDT todos, todas las escuelas para el 2012 si no me equivoco, deben tener aulas telemáticas ¿Cuáles? ¿En dónde? Y ¿Cómo? Si ni siquiera enciclomedia, entonces eso no es cierto, todo esto es meramente político, no les importa la calidad, que si nosotros tenemos que hacer bien nuestro trabajo yo lo he dicho pero no es cierto que esté enfocado hacia la calidad educativa

Y: Más que nada yo creo que son como dice [REDACTED] que son situaciones políticas y muy particulares y que no hay apoyos ni de sindicatos ni de nada para la plantilla, solamente están buscando pues sus beneficios, sus beneficios siempre personales

E: ¿Cuál era su percepción de ser maestra hace 30 años, hace 25 años, cuál era su idea?

Y: Pues uno siempre entra con tantas ganas de cambiar al mundo, yo al menos siempre quise ser como que diferente, ser la mejor, siempre me esforcé por ser una buena maestra, a veces muchos factores intervienen, se mezclan por ahí y te ponen ciertos límites, pero créeme que hasta la fecha, cada año digo lo mismo: hoy voy a ser diferente, hoy voy a poner más de lo que siempre he puesto y bueno hasta ejemplos hay por ahí que te cargas con mil situaciones.

Porque quieres ser, porque quieres no cambiar al mundo, bueno si lo puedes cambiar porque estamos hablando de un futuro de niños, cuando yo veo a alumnos que me visitan y que están en la universidad o que ya salieron, que son buenos, que siguen estudiando, que de alguna manera ha repercutido lo que yo trate de transmitirles, pues me siento bien y con ganas de seguir pero eso ha sido para mí, ha sido como que quiero cambiar esto que nos tocó, como yo fui educada, voy a ser diferente ¿Cómo lo voy a lograr? Tal vez esa libertad ¿Cómo lo voy a lograr? Tratar de que el niño tenga la capacidad de decidir, que tenga esa capacidad de sentirse libre para poder actuar y para poder ser juicioso, hacer un juicio con ese razonamiento que va a ir adoptando, que ese aprendizaje que se va a ir apropiando para poder ser diferente hacia esta sociedad en la que se va a desenvolver.

E: Pero con el paso de los años algunas cosas se han movilizadas de nuestra percepción inicial, es decir, las experiencias, los hechos, las situaciones, las formas, los cambios, algo han hecho que se movilizan, tal vez persiste como esta idea que tú dices de idealidad ¿Ha cambiado en algo esta percepción inicial con el paso de estos años?

Y: ¿Cómo si mi percepción ha cambiado?

E: ¿Se ha matizado o algo se ha movido?

Y: De alguna manera...

E: ¿En qué?

Y: Pues yo creo que si porque cuando me doy cuenta de esos cambios tan fuertes que se han visto, a veces me siento con un compromiso mayor, siento que he dejado a veces mis expectativas o las personales por dedicarme más tiempo con los muchachos o ser más profesional en lo que estoy haciendo, de que ha cambiado, si ha cambiado un poco pero me he sentido defraudada por estos cambios que de alguna manera han sido difíciles... no queremos que nos den las gracias pero si queremos que por lo menos se reconozca el esfuerzo y pues es eso, esa es la situación.

G: Yo creo que cuando eres muy joven, que cuando iniciaste eres demasiado joven, pues entras con muchas ilusiones, lo haces porque te gusta, porque eso es lo que te llama la atención, porque crees que es importante lo que vas a hacer y bueno todavía sigue siendo importante y me sigue gustando lo que hago y que he cambiado tengo que haber cambiado porque después de tantos años de haber trabajado con los muchachos, de la edad, un poco de ir a algunos cursos, de compartir con compañeras, con gente que le gusta su trabajo y vas aprendiendo muchas cosas y vas modificando, vas cambiando, pero el compromiso yo creo que se ha hecho más grande porque empiezas a madurar, cuando eres joven pues no eres tan precisa en ciertas cosas, entonces creo que si y has llevado frustraciones, alegrías, tristezas.

Yo creo que algo que nos ha afectado mucho a los profesores es eso que decía ella, el no ser reconocidos, que nuestro trabajo con el paso de los años, nuestra imagen se ha ido deteriorando mucho, no sé si hemos tenido culpa o no, yo creo que eso sería como una investigación que podrían hacer algunas personas, pero se ha deteriorado mucho y te da tristeza y te da nostalgia que cuando Vasconcelos, que cuando Godot decían el maestro arriba o el maestro venia y era súper reconocido y ahora pues estamos pisoteados, pues eso si te lastima, te lastima porque aunque tú digas -yo soy diferente-, entonces pues si de que hemos modificado, hemos modificado, de que hemos tenido diferentes procesos dentro de todos estos años pues si ha sido así.

E: Cada reforma ustedes planteaban hace rato estos cambios de un docente conductista a un docente constructivista y cuando fue la reforma del 93 se planteaba un nuevo estilo de trabajo y por lo tanto un nuevo docente, es decir este nuevo docente que aprovechaba los conocimientos previos de sus alumnos para llevarlo a un aprendizaje significativo o este maestro que aprovechaba las zonas de desarrollo de sus alumnos para potencializarlas o estas cuestiones de los errores como elementos importantes para continuar aprendiendo o estas cuestiones muy piagetanas de la acomodación-equilibración y finalmente, daban como la postura de los enfoques de los libros y de las asignaturas, pero esta reforma del 2009-2011 también plantea como un nuevo estilo de trabajo, un nuevo docente, lo que la política educativa llama el docente competente

¿Ustedes que piensan de esta exigencia de un nuevo estilo de trabajo y de un nuevo docente?

G: Hay elementos de la reforma del 93 a la del 2009-2011 que se retoman, que no están perdidos, solamente que ahora pues creo que han cambiado algunos conceptos básicos y esto bueno como te decía: los estándares, los aprendizajes esperados, pero nuestra función sigue siendo de coordinador, pero cuando dicen docente competente se refiere a que tenemos que tener ciertas competencias desarrolladas para ser mejores en la práctica, en la forma que enseñamos, yo creo que son meras concepciones, pero la esencia del maestro está en el amor, en el gusto con el que hace su trabajo y en el compromiso que tengamos hacia lo que estamos haciendo y que tenemos que manejar estos elementos sí pero finalmente yo creo que las competencias las tenemos cuando hacemos bien nuestro trabajo, cuando nos preparamos, cuando estamos sobre lo que es, son muchas exigencias, yo las he leído, no las tengo todas en la mente porque no las tengo, pero las he leído y son... quieren que seamos competentes en el uso de las tics, en el uso de materiales, en el conocimiento, en los enfoques de todo y sí son herramientas que debemos de tener y no se tal vez más cosas que se me van y que no tengo así como de memoria pero finalmente aquí lo que vale más es el compromiso, cuando tú tienes compromiso de hacer lo que estás haciendo te vas a esforzar y vas a buscar la manera y vas a preguntar y a lo mejor no todo lo sepa pero voy y le pregunto o leo un libro o investigo.

Y: Sí, eres capaz de sacrificar tus tiempos, los sábados para ir (interrupción)

G: O las vacaciones cuando estamos haciendo las cosas.

Y: También.

G: Y que voy a preparar esto y claro que vas en base a lo actual pero a veces si creo que son demasiadas exigencias para ser maestro competente, digo como que trabaja colaborativamente, como cosas que dices ¿Trabajo colaborativo?, ¿Cómo? Si, si entiendo que dice que todos debemos ir hacia la misma meta pero si este niño ni siquiera ha comido, este niño está enojado con la vida porque sus papás... entonces no es tan fácil como lo quieren ahí, el discurso esta muy bonito pero la realidad son diferentes.

E: Usted plantea algunas características compromiso, responsabilidad, actualización y el uso del tiempo como cualidades de un docente competente ¿Qué otros atributos podría agregar a estas cuatro cualidades? Alejados del discurso desde su perspectiva, desde su experiencia.

G: Bueno la enseñanza, bueno una facilitación o bueno como podríamos decirle más acorde a las necesidades, observar a los niños, inclusive bueno pues introducirnos un poco en la vida de ellos, es importante la parte afectiva que podemos darle al alumno, si no es importante no se qué otra podría ser entonces...

Y: Pues eso es lo que tratamos de hacer, sin embargo, todas las situaciones ya son limitantes porque si nos acercamos a los muchachos, si preguntamos, si queremos inmiscuirnos un poquito en su vida para sacar productividad en ellos académicamente hablando, pues si se causan problemas, entonces cuestiones problemáticas porque si yo le digo que trabaje o porque no trabajó o porque está triste o porque viene llorando o como dice ■■■■ porque no ha comido a lo mejor no quiso comer porque no le gustó y si lo están atendiendo, entonces también son situaciones problemáticas que nos pueden traer problemas, te lo digo por experiencia.

G: También podría ser lo del manejo de contenido, eso es importante porque a lo mejor yo puedo ser, puedo trabajar adecuado, puedo llegar a tiempo, puedo tener las cualidades que decíamos pero si no sé, el maestro bueno debe de conocer su materia.

E: Su materia

G: Si es importante

Y: Y también los perfiles a los que pretende llevar a tus alumnos

G: Manejo de enfoques educativos, eso también es importante, a lo mejor no me voy a saber los estándares como que de memoria, ¡pues no!, no puede ser o bueno habrá a lo mejor quien si pero si que por lo menos sepamos que el enfoque educativo que estamos, por el cual debemos guiarnos

Y: Que existen los aprendizajes esperados y cuales son

E: Maestra [REDACTED] ¿Qué piensas con esta cuestión de la política educativa que hace mucho énfasis en la necesidad de un docente competente porque un poco de lo que dice la maestra tiene que ver con esto que nos prescriben, el docente competente tiene que cubrir como estas cualidades en un listado, tú que piensas por ejemplo de esos listados y que finalmente te prescriben cómo tienes que ser y cómo debes hacer?

Y: Bueno a la mejor nos etiquetan, nos dicen cómo tenemos que ser ante esta sociedad, pero muchos de nosotros tratamos de salir de esos parámetros para poder ser competitivos, para poder dar lo que nosotros realmente queremos dar, entonces pues si habrá ocasiones, habrá muchos momentos en que si tengamos que rendirnos ante estas situaciones, pero podemos salir de esos parámetros, podemos ser personas diferentes y con la misma calidad o con los mismos resultados.

G: Pero creo que también ahí refiriendo a lo que ella decía, nos hablan de competente o competitivo, porque eso es diferente, yo voy a estar en competencia con, para, entonces eso ya es otra cosa, entonces yo creo que competente se refiere a que seas capaz de hacer las cosas bien, que des resultado sobretodo, ahorita lo que les importa son los resultados por eso se habla mucho de la calidad educativa, por eso las evaluaciones, por eso las exigencias que nos piden, nos solicitan para haber si es cierto que estamos haciéndolo bien, pero ya de competitividad ya es diferente, por eso también nos hacen los exámenes para ver si tú sales mejor que yo y si te doy o no te doy el trabajo o te quedas o no te quedas en el empleo.

E: Que hay ahí un contraste en la reforma del 93 privilegiar el proceso y esta última reforma privilegia el resultado.

G: Si o el aprendizaje, si ahora se centra en el aprendizaje del alumno y en la del 93 el proceso, así es.

E: Vamos a cambiar un poco la temática de las reformas, vamos a retomar algo que ustedes ya han abordado que tiene que ver con los procesos de actualización. En los espacios que ustedes han participado, que han promovido la actualización, el desarrollo profesional o la formación docente ¿Qué experiencias en general viven en estos espacios, como ha sido su experiencia?

G: ¿En la actualización?

E: Si en los espacios de actualización.

G: Yo creo que no muy buenas porque una ya lo decía, la gente que nos actualiza, no tiene, no viene bien preparada, no está bien preparada, de regular somos entre nosotros, como que nada más son tú haz, tú haz, tú haz y de repente agarran al que sea, esa es una parte y la otra que a veces nosotros como que como docentes tenemos apatía de ir, vamos por obligación o porque nos mandan y eso quiere decir que no participamos adecuadamente, que no leemos entonces eso es un gran problema, los maestros no leemos y bueno es feo decirlo pero es la realidad, entonces si no te comprometes a leer por lo menos porque sabes que vas a ir a la actualización no vayas en blanco, pues no, yo creo que esas son las cosas que he notado, que no hay compromiso, que somos apáticos, que no leemos y que el que está enfrente pues está igual que nosotros o peor, yo creo que ese es un error que ha cometido el gobierno o no sé a quién podré echarle la culpa, si nos van a exigir las capacitaciones está bien yo creo que es correcto y es bueno pero que nos den elementos buenos, que nos manden a escuela o a universidades bueno o no sé.

Y: Pero fíjate ■■■■ que a veces esas preparaciones han sido aguerridas, han sido aguerridas porque la persona que está como la tallerista o no sé como se diga pero está capacitándonos o está ayudándonos para la preparación profesional a veces no tiene todos los elementos y desgraciadamente los maestros no vamos tan en ceros o como quieras verlo y se vuelven aguerridas porque empiezan a debatir y se vuelven ricas, porque todos empezamos a enriquecernos, entonces de alguna manera a mí eso me gusta.

G: Pero no siempre es así porque a veces no hay apertura, ese es otro problema, no tenemos la apertura a escuchar o aceptar que otra persona me puede decir algo que yo no sé y a veces es por la formación o por los esquemas que traemos tan arraigados, no lo sé, cada quien sabe porque es así, pero no hay apertura, entonces a veces el debate no es tan sano en muchas ocasiones y otra cosa no siempre tenemos todos los recursos que el gobierno cree que hay. Tienes que ir a capacitación, si y el recurso ¿Qué?, el recurso de todos estás de acuerdo, hasta de la alimentación, eso es importante y eso no se ve, yo veo como que, yo te lo decía hace rato son muchas las exigencias y es poco lo que nos quieren ofrecer, pero bueno, y, otro problema que yo le veo es que por ejemplo cuando es en las escuelas, en las propias escuelas como ahorita con lo de los consejos un día antes el...

E: La agenda

G: No, ni la agenda, el cuadernillo...

G: ¿Cómo lo revisas?, como que se me figura todo rápido, todo al vapor, por eso te decía no hay planeación, no hay... no sé qué tipo de planeación utilicen pero no está funcionando

Y: No y muy independiente a la planeación porque si tú te das cuenta cada quien en diferente por zona, bueno más bien se guían en las zonas de diferente manera porque unos interpretan de una manera y lo están haciendo y ocupan los tiempos para otras cosas, entonces tal vez para estas cosas administrativas que se tenían que haber hecho por parte de la dirección entonces eso también es importante.

G: Es que la capacitación que se les da a los multiplicadores, porque así entiendo que se les llama, no es tampoco la correcta, por lo menos a ellos les deberían de dar una buena capacitación para que cuando lo multipliquen hacia los demás pues ya fuera un poquito mejor, pues lo que pasó con los diplomados había una personas que lo hacían pues medianamente bien y otros que querían imponer su criterio, es lo que te digo, no siempre hay apertura, querían imponer y que vamos a tener que electrónico y otros que no y otros, muchas cosas

Y: Pues si, pero hay personas como [REDACTED] que no se dejan imponer, yo por ejemplo en mi zona de trabajo conozco personas que son muy comprometidas en esto y entonces pues ya sabes que esta [REDACTED] por ejemplo, ahora está en un curso de comprensión lectora y conozco muy poquitos si tú quieres contados pero si son personas que siguen en la actualización, que la persiguen, que la buscan, entonces de alguna manera si se comprometen con esa parte importante.

E: ¿En que impacta la actualización, cual es el principal impacto, impacto en su práctica?

G: En las aulas

Y: En los alumnos

E: ¿De qué manera se concreta?

G: Mejoras tus formas de enseñanza

E: ¿Aún con la deficiencia que tiene la actualización?

G: Si porque tú también tienes que leer y buscar, no te puedes quedar sólo con lo que te dan, la actualización, no es sólo lo que te dan ¿estás de acuerdo?, lo que tú también haces.

Y: Buscas

G: Impacta obviamente en tu forma de enseñar, las estrategias que utilizas, en todos los recursos que vas a implementar, en los tres aspectos en los recursos, en la enseñanza y en el aprendizaje.

E: Es decir ¿La autoformación tiene mucho mayor impacto que la formación que se establece en varios espacios institucionales?

Y: Pues tal vez.

G: No siempre, dependiendo del conductor porque a mi me han tocado algunas personas que en cursos son muy buenos, muy capaces, que realmente te enseñan, te dan algo y bueno hay otros que dices ¡ay! bueno y de verdad otra cosa hablando de... yo por ejemplo he tomado muchos cursos del ILSE tome muchos, muchos hice como 40 en línea pero sabes que yo los hice cuando eran gratuitos, ahora ya no he hecho ninguno porque es otro problema es lo que te decía lo que es el recurso.

E: Si, el recurso

G: Ahorita valen 2000-2500 pesos cada curso, un curso de un mes y los diplomados, de hecho ya no son gratis, de hecho en un diplomado que tomé en el TEC igual gratis, apenas están ofertando otros pero yo hablé y le dije a la señorita la encargada, me dijo que no, que si yo ya había sido becada una vez yo no me podían dar otro, entonces también el gobierno no quiere dar, igual hay gente que no los concluye, yo he escuchado que dejó de dar porque algunos maestros dejaban a la mitad el diplomado o se inscribían y no lo seguían pero yo creo que a la gente que si quiere nos deberían seguir dando y también te digo ese es otro problema, yo creo que muchos maestros no sólo yo que tienen interés no lo hacen por el recurso.

E: ¿Ustedes consideran que estos espacios actualización permiten a los docentes construir competencias?

G: Pues si debe de ser, porque no creo que vas y no adquieres nada, tienes que adquirir, igual se van desarrollando porque igual la competencia no se termina va desarrollándose y dependiendo de lo que tú quieras de vamos a decir de las ganas que tú inviertas en esa actualización.

Y: Y como decía ■■■■ cuando vas a un curso no vas en ceros ¿De qué va a ser el curso? Bueno de alguna manera haz hecho una lectura, haz compartido a los compañeros el tema que se va a tratar, entonces de alguna manera pues si te quedas con algo.

G: Pero es que mira también dependiendo de... como yo te decía hace rato, algunos maestros son apáticos porque van al curso, porque es carrera magisterial, pero no van porque quieran aprender entonces eso ya es otra cosa o por lo diplomados porque nos mandaron en el espacio laborable y tenemos que ir, entonces yo pienso ¿por qué el gobierno no pone más espacios de actualización para realmente que la gente que sí quiere?, pero en buenas instituciones, yo quisiera ir al TEC, bueno a tomar otro curso del TEC no puedo porque valen cerca de 20 mil pesos o un diplomado, entonces son cosas que yo

creo que si se van desarrollando cuando uno tiene ganas, cuando no...no... dependiendo a lo que vayas y si quieres aprender, pero si vas *nomás* por los puntos de carrera es obvio que no vas a aprender, no vas a desarrollar esas competencias, dependiendo lo que tú quieres.

Yo también he ido a los de carrera pero voy por las dos cosas, si voy porque me interesa el puntaje pero también me interesa aprender, entonces es más bien dicho, la actitud que tú tengas hacia la actualización.

E: ¿Cuál es la diferencia entre un espacio de actualización que me permite aprender y un espacio de actualización que me permite ser docente competente o aprendizaje y competencia tienen una relación y cómo ubican ustedes esta relación?

G: Yo creo que si hay una relación, yo creo que si van de la mano, si yo aprendo cosas puedo ser competente o puedo desarrollar más o ser más competente en algo, es como el que juega basquetbol, si está practicando, practicando, está aprendiendo, aprendiendo va a ser mas competente, va a ser mejor cuando esté en la cancha, cuando esté en el juego verdadero, igual nosotros así vamos y aprendemos tenemos que ser más competente en el aula porque vamos a aplicar lo que estamos aprendiendo y aparte nuestros esquemas se van movilizand, van siendo diferentes, yo eso creo no se tú.

Y: Si, fíjate que desde la pregunta anterior yo creo que aunque vayas por un puntaje, siempre lo vas a reflejar en tu actuar educativo, así es que tienen que ir a fuerza de la mano, no puedes enseñar algo que no sabes, no sabes como hacerlo, entonces si lo sabes tampoco te vas a limitar a hacerlo entonces yo creo que siempre si, siempre va a repercutir.

E: Yo he encontrado compañeros que están en un nivel alto de carrera y se les tolera la incompetencia en la escuela

Y: Bueno pues es que la carrera tiene muchos, muchos...

G: Yo creo que difiero un poco con lo que dices, yo si creo que van maestros al curso de carrera sólo por el puntaje y están ahí sentados, igual y oyen algo y participan, pero no tiene realmente ese interés de aprender algo que los haga diferentes, que puedan mejorar su práctica docente porque eso es, tú vas a un curso para mejorar, para lo que tú les des a tus chicos sea algo en primera más actual, algo a la mejor tú ya, como que te desempolvas y diga –¡ay!- Esas estrategias ya ni les llaman la atención a los muchachos porque ya están muy pasadas, entonces algo nuevo y además como te decía tú eres mejor persona y puedes ser mejor con ellos ya no sólo en al aprendizaje si no en lo que tú les puedas brindar como persona porque ya eres una persona distinta cuando realmente quieres aprender, cuando no pues no, yo si creo que no siempre que vayas a los cursos de carrera algo se te queda porque hay algunos que están ahí y nada más ausentes, van porque tienen que estar porque si no, no les dan

el puntaje y es lo que tú dices ahorita, porque también entra la corrupción, porque estamos en un sistema corrupto.

Y: Por eso te digo si hablamos de carrera pues ese es otro tema porque si están en el C, bueno ella está en el C no, en el D perdón, perdón, pero hay muchas diferencias te puedo decir de uno que está en el D y no sabe nada porque adquirió ese nivel por otras situaciones y otra que está en el D porque realmente sabe.

E: Les voy a cambiar otra vez un poco la temática, vamos a ver un poco la cuestión personal ¿Qué hacen que vuelvan día con día tras día, año tras año a la escuela?

G: ¡Ay! Difícil...

Y: A mi realmente me gusta mucho mi trabajo créeme que yo tuve muchos problemas al principio con mi esposo porque el no quería que trabajara, problemas serios y de verás muy, muy serios, así como que no te digo que me dejaba encerrada con llave pero no quería que trabajara, entonces yo amo la labor docente, te decía que yo siempre he tenido esas ganas de cambiar no al mundo pero si cambiar algo, poner mi grano de arena por un cambio, mi raíz en este cambio habría sido la medicina pero por cosas del destino también pude hacer un cambio en este lado de la docencia, entonces este amor, estas ganas me hacen que no desista, me hacen que no me vaya antes, me hacen que me vaya a tiempo, que no me aferre a algo que no puedo dar, eso es lo que me hace ir día a día el amor a este cambio que quiero.

G: Yo decía que era difícil porque creo que la mayoría de la gente que somos maestros nos gusta o estamos por vocación yo creo que es lo que decía ella el amor a la vocación que ella tiene al trabajo y yo a mi me gusta mucho lo que hago y voy porque me gusta, pero yo tampoco puedo ser tan pues tan falsa de decir que sólo por eso lo hago porque yo también lo hago porque tengo necesidades, necesito el recurso económico, esa es otra parte yo creo que la gente trabajamos por el amor, por lo que nos gusta pero también por la parte...

Y: ¿Económica?

G: Económica, porque tenemos que vivir, tenemos que comer como se dice, entonces si lo primero es que me gusta y que lo hago con mucho gusto y que voy y me esfuerzo y trato de dar lo mejor de mi y que hay días que no lo logro que a lo mejor no lo hice bien por circunstancias "x" pero también la otra parte es cierta, creo que todos trabajamos porque tenemos que comer.

Y: Tenemos que vivir, pero pues así como que yo trabajo porque me paguen...

G: No, no, no...

Y: Es una miseria la verdad lo que ganamos y digo una miseria porque claro que en otros países pagan muy bien porque pues todos los maestros tienen maestrías ¿Verdad? No tienen nada más una carrera tal vez de profesores de ¿Cuántos años tenían? Hasta creo que nada más de tres años de 3, de 4, de 5. Entonces lo tomo en cuenta, pero yo me acuerdo que me pagaban tan poquito que mi esposo me decía: -para lo que ganas realmente pues no es necesario que salgas de la casa entonces el pago es muy poco pero-...

G: Si es poco pero se ocupa, si es cierto que la mayoría tenemos vocación creo que muchos de los que somos maestros no puedes afirmar que todos porque a veces algunos si están porque no encontraron una carrera, porque inclusive te decía que dentro de la imagen que ha sido deteriorada decían – ¡ay! pues aunque sea maestro-, finalmente creo que la mayoría de los profesores tenemos vocación, gusto, amor a lo que hacemos.

E: Pero ¿Qué hace la vocación que hoy el trabajo sea más complejo?

G: No creo que sea la vocación yo creo que son las circunstancias ajenas a la vocación

E: ¿Por ejemplo?

G: Ya lo hemos dicho los alumnos... yo creo que es el sistema, el sistema que es bueno ya hace ratito decíamos la corrupción, la carga, las exigencias, lo poco que nos brindan a veces, entonces si se hace un poco pesado porque son muchas las exigencias y poco lo que realmente estás recibiendo porque ya ni siquiera recibes, ya no sólo en la economía, si no que es en la parte social, en la parte de que bueno el maestro sea reconocido y a la vez sea respetado, porque lo que hace el sistema es que ya nos quitó el respeto por total, tú eres maestro y si te gusta y si no mira adiós, entonces yo creo que también eso hace pesado la labor no se tú que...

Y: Fíjate que sí el trabajo que nosotros tenemos, esos cambios que ha habido y que ahorita se huelen en el ambiente te asustan, te asustan y como que desistes ya de ese gusto por ir al trabajo porque dices yo voy por todo lo que ya platicamos pero que tal si nada más porque me enfermé o porque no pude ir a un curso, por lo que tú quieras me van a decir adiós, así nada más porque tiene ese poder entonces tantos cambios te asustan y te hacen desistir a veces de ese amor que tienes de ir al trabajo diario.

E: ¿Cuándo saben que están haciendo bien su trabajo?

Y: Yo si me doy cuenta ¿Eh?, yo si me doy cuenta porque me siento muy satisfecha, porque los niños empezaron ¿A eso te refieres?

E: Si.

Y: Este yo me doy cuenta cuando los niños solitos empiezan a razonar lo que les estoy diciendo, a hacerlo solitos, empiezan a platicar en binas, a decirse no tú estás mal, cuando los veo así tan críticos, me siento muy satisfecha y digo - ¡ay! Si voy bien o di bien la clase, si se entendió, si quedó claro, si fui muy clara en lo que dije, si me doy cuenta y cuando no pues no me gustó nada, tengo que volver a retomarlo, porque si es cierto que llevo la observación, si es cierto que llevas una lista de control, un lista de cotejo, llevas tu sistema de evaluar pero a veces bueno [REDACTED] y yo lo comentábamos, es difícil que en el proceso estés evaluando, entonces quieres observar o quieres calificar, quieres dar la clase, a veces no se puede dar como se debe hacer, entonces cuando yo me doy cuenta que el niño no quedo claro, como que se queda divagando, como que diciendo - ¡que onda!, ¿Cómo voy a hacer esto? No hay ese diálogo, no hay esa socialización de lo que se trabajó es cuando a mi me preocupa, cuando digo no hay claridad, pero cuando los veo tan dinámicos, tan esforzados de ver el resultado o esa alegría o esa seguridad es cuando digo estuvo bien.

G: Yo creo que me doy cuenta cuando los niños lo veo contentos, veo que están seguros de lo que están haciendo, porque si es cierto que luego están inseguros, como que no entendieron, eso es por un lado, por el otro lado creo que todos tenemos hacemos una autoevaluación de lo que hicimos en el día y algo que todos tenemos la conciencia, definitivamente tu sabes cuándo -¡ay! Ahora si la regué-, creo que no lo hice bien, creo que me pasé, creo que hoy si exageré un poco con los muchachos o no sé.

E: ¿Por ejemplo? Disciplina o de...

G: Pues a lo mejor lo regañe de más, que es lo que a veces yo creo en mi persona me llega a fallar, que de repente los regañe un poquito mas, me excedo y digo - ¡jijoles!- Pues no debo de hacer eso y otra parte es que los papás te reconocen cuando haces bien tu trabajo, es como todo, no siempre vas a tener las glorias de todos pero si creo que cuando tú haces bien las cosas, ellos están contentos con tu trabajo y pues no hay molestias, de que te están acusando, de que te están mal mirándote, cosas así, pero sobre todo los niños, los niños tú los ves gustosos y bueno los pasas al pizarrón, explican sus procesos, socializan, argumentan, validan lo que hicieron y entonces pues ahí te das cuenta de que están aprendiendo, obviamente que no vas al 100 pero bueno, además tú observas tu trabajo, observas el trabajo de un alumno, ves el cuaderno, ves que lo hizo muy bien y pasas y monitoreas en los diferentes equipos y te das cuenta que lo estás haciendo bien, no perfecto, ni excelente porque nadie lo somos pero si bien y que queda por lo menos algo en el alumno y que ves que si retoma, además los niños tienden mucho a emularte entonces también te das cuenta que sí, que efectivamente lo estás haciendo bien y dices ¡Ah si yo también lo hice bien!

E: Vamos con las últimas tres preguntas ¿Cuáles son sus principales preocupaciones en estos momentos?

G: ¿En lo relacionado a la reforma o...?

E: A la reforma, en su práctica, de sus alumnos, de sus colegas, de su escuela, en cuestiones personales

Y: Pues yo desde hace unos años y ahora es la misma preocupación desde que me enteré que ya no podían reprobar, que ya no podemos reprobar, así que debe tener un nivel de desempeño como que forzoso y digo no puede ser pero desde ahí digo bueno ¿Qué tipo de sociedad estamos manejando?, estamos trabajando porque con estas capacidades tan desarrolladas tan limitadas, tan debilitadas, pues ¿qué sociedad vamos a hacer?, desde que empezaron las escuelas técnicas, desde que la mayoría de las personas se quiso como que irse hacia ese lado donde lo técnico, lo profesional, entonces yo me asusté un poco y ahorita también porque si ves esta sociedad que nos rodea pues está carente de valores, ese es así un temor que tengo y no puedo hacer nada.

E: De tus colegas, de tus alumnos, de tu escuela, personales ¿Qué te preocupa personalmente además de esta situación del proceso de evaluación?

Y: De mis compañeros jóvenes que me puede preocupar, pues que se van a quedar en un sistema muy ambiguo, la verdad que yo he visto compañeras hasta que pierden ese gusto por el trabajo porque ¿Qué va a pasar con nosotros? ¿Qué seguridad ya tenemos en este trabajo? Pues esa inseguridad que tienen pues me lastima y otras compañeras que también se quieren ir por lo mismo o que se quieren quedar hasta que revienta.

De padres de familia, no los padres de familia se han sobrepasado, nos han pisoteado y nos seguirán pisoteando, decía [REDACTED] es que ustedes tienen la culpa porque han permitido que los padres entren a las escuelas, le digo bueno yo creo que no es malo que entren, es bueno que apoyen, que estén con los chicos, bueno según el grado escolar, pero lo hacen de una manera tan desbordada, así que no entran apoyando si no entran queriendo adueñarse de la situación, del aprendizaje, bueno son capaces de decir no somos capaces, han sido capaces de decir que no están de acuerdo en la forma que tú estas trabajando y que tal vez una respuesta pronta podría ser el estar aquí me han costado años de trabajo, el que usted esté ahí le ha costado el esfuerzo que usted sabe que es muy diferente, entonces tenga la confianza conmigo, pero bueno es esa situación también tan terrible que me preocupa.

Las mamás tal vez porque ha cambiado, las mamás de antes eran como amas de casa, muy confiadas en ti como maestro y ahora las mamás que tenemos muy jóvenes son mamás que trabajan, son trabajadoras que de muchas maneras no son pues como decirte cuidadoras, responsables de sus hijos, que si no es la televisión, es la abuelita, la tía y hasta las vecinas porque ya igual hay personas que cuidan a los hijos, entonces cualquier fallo, debilidad que ven en sus hijos pues la quieren impactar a nosotros, a nuestro trabajo y no es así

entonces eso también me preocupa como los padres ha abordado esta situación problemática y académica.

E: De tu escuela en su conjunto que te preocupa

Y: No, no te explicas

E: Si, la escuela como institución, la escuela como una institución que tiene una función social ¿Qué te preocupa de esa función en la escuela?

Y: ¿Cómo puede impactar la manera de trabajar de nuestra escuela?

E: Por ejemplo, no ya desde un punto de vista personal: yo maestra de primero, yo maestra de segundo, si no la escuela institucionalmente en el sentido de hacia dónde se dirige, el rumbo, la imagen que tiene la comunidad de ella

Y: Bueno, mi escuela tiene una buena imagen, creo que si no es la mejor de la zona si es muy buscada y tanto los maestros de la escuela también son criticados por ese profesionalismo con el que se desempeña, antes era muy difícil entrar por lo mismo, ahora con la nueva ley de todo el que quiera entrar tenemos la obligación de aceptarlo así tenga el grupo de 50 ó de 55 o de la que sea entonces eso hace que la educación no sea con calidad, pues eso no me gusta porque si ha impactado a la sociedad en cuanto a buen nivel educativo.

E: Maestra [REDACTED]

G: Pues a mí lo que me preocupa de la reforma por ejemplo es lo de la jubilación que haya problemas con eso, los exámenes no me preocupan porque creo que pues tenemos que prepararnos y seguir adelante, en lo personal me preocupa que entre tantas exigencias yo voy a cometer algún error que pueda impactar en la cuestión laboral, personal porque yo creo que todos estamos expuestos a cometer errores, entonces eso si me preocupa, saber controlar mis emociones, conducir, manejar mi inteligencia emocional para que yo pueda no cometer esos errores que pudieran repercutirme laboralmente porque como son tantas las exigencias que uno ya está estresado, eso si me preocupa definitivamente.

En la cuestión institucional creo que es importante que trabajemos bien, que todos vayamos hacia una misma meta para poder ser mejores como escuela y eso pueda impactar en la sociedad porque creo ya lo repetí hace rato, el compromiso no siempre es el mismo, entonces eso sí me preocupa y tampoco me preocupa porque tampoco me ocupo simplemente digo bueno así son las circunstancias y hay cosas que yo n puedo modificar eso es básicamente lo que me preocupa, no sé si, si te responda.

E: Muy bien, la penúltima pregunta ¿Cómo se imaginan en su futuro inmediato?

G: ¿Cómo personas?

E: Como personas y como docentes.

G: Inmediato

Y: Pues yo ya me voy

G: Pues yo creo que el tiempo que me queda desde poderme jubilar pues seguir haciéndolo bien, seguir siendo profesional y dedicada, dedicada a lo que estoy, las circunstancias me ha llevado a ser un poquito aislada que no debería de ser pero hay momentos en que yo digo pues pase lo que pase yo quiero hacer bien mi trabajo en el aula y lo que pase con los demás no lo sé, porque creo que esa es una situación que se ya se vive en las escuelas, llega un momento en que son tantas las diferencias como que no vamos todos como decían en el mismo barco remando, igual entonces cada quien que haga lo que quiera, yo voy a ser lo que a mi me beneficie y voy a hacer bien mi trabajo, eso es lo que me beneficia hacer bien mi trabajo entonces yo así me vislumbro, hacer bien mi trabajo para poderme ir contenta de que lo que hice lo hice bien, lo que los demás hicieron pues yo no sé.

E: Tu [REDACTED] aunque ya te vas ¿Cómo te imaginas, como te miras?

Y: Pues yo me veo muy tranquila, yo me veo muy contenta, yo me voy contenta, me voy plena porque como que me voy entera, así muy gustosa y creo que ya esta nueva etapa la voy a disfrutar, con este nuevo proyecto de vida que tengo y con esta deuda que tengo también como mamá, como esposa creo que aún estoy a muy buen tiempo de cómo que ponerme al corriente.

E: Ya para cerrar la entrevista puede decirnos una retrospectiva general de tus 30 años de servicio y de tus 24 años de servicio ¿Cómo la valoran?

G: Pues padre, ha sido padre la experiencia, ha sido bonita, ha sido con muchas satisfacciones, yo creo que el hecho de cómo te lo dije hace rato de que los papás te reconozcan eso es gratificarte, que te digan a esa maestro si hizo bien su trabajo yo quiero que mi hijo este ahí porque... por algo lo dicen entonces yo creo que ha sido bonito, satisfactorio y lo que vas escalando profesionalmente también es padre cuando te reconocen y dicen ¡ay! ella es buena maestra es dedicada, disciplinada en lo que hace, es buena simplemente entonces es bonito.

E: Muy bien ¿Así ha sido su historia?

G: Si, yo creo que profesionalmente tú vas escalando y eso también el que tú te esfuerces, yo soy una persona que me considero muy perseverante entonces yo siempre digo el que persevera siempre tiene que alcanzar, entonces yo tengo que luchar por lo que quiero, entonces estoy sobre lo que quiero, lo que quiero, lo que quiero y voy sobre mi objetivo, mi objetivo es esto voy sobre él, quiero que mis alumnos sean buenos tengo que estar trabajando mucho con

ellos y voy al 100 con ellos, estoy desde tempranito vamos a trabajar, vamos a echarle ganas, eso te hace que los demás te reconozcan y eso se siente bonito, entonces yo creo que ha sido padre porque has ido creciendo poco a poco, no desde el primer año que estuve trabajando ya era lo que soy ahorita, entonces vas creciendo como persona, como profesional y eso es bonito y padre, para mí ha sido bonito.

E: Muy bien, gracias

Y: Pues yo fíjate que creo que ha sido de mucho crecimiento y yo creo que he ayudado a muchos padres de familia y madres más que nada, que se han sentido así como que... que perdidos en situaciones familiares y he tenido el placer de poder ayudar de muchas maneras, también de muchos niños, me he sentido muy plena porque muchos niños que han estado sufriendo situaciones familiares he podido colaborar para que se solucionen, por eso digo que de mucho crecimiento porque eso me ayuda también a ser deferente como... me ha ayudado a ser diferente como, como profesora entonces me ha gustado como he llevado mi vida profesional, he tenido muchos sinsabores increíbles no te imaginas así una ocasión fue tan grande que dije ya no quiero saber nada del magisterio adiós, no me importa que no me den nada, no quiero nada, quiero decirles gracias...

E: ¿Tan fuerte?

Y: Si una ocasión muy fuerte, te digo que los padres de familia a veces se desbordan de una manera así como que... yo creo que ni se dan cuenta del alcance que tienen, de cómo nosotros como profesores podemos hacer el bien o dañar a un niño con una mirada, con una mala mirada, con una fuerte mirada o una mirada de bondad o un ¿Qué te paso? O un sentarte con él y ayudarlo y escucharlo, yo con los niños, he trabajado con niños de casi de primero y segundo hasta tercero, creo que [REDACTED] ha trabajado ha tenido experiencias con niños de quinto y sexto casi siempre...

G: Si

Y: Como que son diferentes las situaciones pero hasta los chiquitos han estado en situaciones tan tremendas, tan terribles de llanto que cualquier cosa tan insignificante se les ha hecho que el mundo se les cerró, entonces ese tiempo que les he dado me ha servido para tener satisfacciones, el saber que un niño también puede perder la vida porque no fue escuchado así como que te marca, como que dices ¿Cómo es posible que puedan suceder esas cosas? Que si familiarmente por situaciones que pasan la familia en esto de la docencia pues tú no puedas tener ese espacio para dárselo y que pueda a ello a quitarse la vida entonces por eso te digo que hay muchas cosas que pasan en este trayecto y que tú haces lo más que puedes, no dije lo que puedes más, das tiempo, das amor, sacrificas a tu familia, a tus hijos, a ti mismo sacrificas para poder ayudar a esos niños que ves que lograste salvar, que tú no sé te

preguntaste, buscaste estrategias, buscaste personas especializadas para ayudar a esas personas que te sientes satisfechas, entonces cuando salvas que bueno, cuando no logras salvar pues que malo, pero bueno al menos te puedo decir que ese tipo que han llegado muy fuerte, que recuerdo y me lastiman, pero ha sido de mucho crecimiento, me ha gustado mucho mi labor, me voy contenta y satisfecha.

E: Pues muchas gracias, realmente les agradezco su tiempo, su espacio y pues agradecerles y también reconocerles y valorar toda su experiencia, todo su trabajo, su esfuerzo y su compromiso, muchas gracias.