



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Narrativas maestras: Una aproximación a la
reforma educativa en México.**

CARLA ELIZABETH RIVERA VÁZQUEZ

Profesor Guía: Christian Luis Sebastián Balmaceda

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

**Agosto, 2018
Santiago, Chile**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Narrativas maestras: Una aproximación a la
reforma educativa en México.**

CARLA ELIZABETH RIVERA VÁZQUEZ

Profesor Guía: Christian Luis Sebastián Balmaceda

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Estamos hechos de fragmentos: de material genético, de tiempo, de historias.
-Tobías Schleider.

AGRADECIMIENTOS

Gracias, en primer lugar a mi familia, a mis padres por su incansable apoyo y confianza a lo largo de toda mi vida, y a mi hermana por su siempre sabio consejo.

A mi asesor por su infinita paciencia, guía y acompañamiento, tanto en mi proceso de aprendizaje como en este proyecto de investigación.

Al Lic. José Luis Hernández, Director de Sistemas Abiertos en la Dirección General de Bachilleres y al Centro de Estudios de Bachillerato participante por su colaboración, y sobre todo gracias a los profesores que compartieron sus historias y experiencias que enriquecieron e hicieron posible el presente estudio.

Índice

Resumen General	viii
Introducción General	ix-xi
Artículo	1-47
Resumen	3
Discusión Temática	4-16
Introducción	4
Identidad	7
Narrativa	9
Narrativas Maestras	10
Transición	12
Sobre otros Estudios	14
Método	16-19
Diseño	16
Muestra	17
Instrumento	18
Procedimiento	18
Análisis de datos	18
Resultados	20-39
Discursos	20
Estado	20
Sindicato (SNTE)	20
Coordinadora (CNTE)	21
Profesores	21
Análisis Integrado	24
La sub-profesión docente	24
Vocación: ¿El profesor nace o se hace?	27
Función político-social	30

Profesión conveniente	33
Origen sociodemográfico medio y bajo	33
Pérdida de la valoración social	34
Corrupción: Pérdida de la rectoría	36
Conclusiones y Discusión	39-41
Referencias	42-47
Anexos	48-65
1. Estado	48-50
2. Sindicato (SNTE)	51-52
3. Coordinadora (CNTE)	53-55
4. Análisis Actancial/Puesta en Trama: Profesora de Psicología	56
5. Puesta en Relato: Profesora de Psicología	57
6. Análisis Actancial/Puesta en Trama: Profesor de Artes Plásticas	58
7. Puesta en Relato: Profesor de Artes Plásticas	59
8. Análisis Actancial/Puesta en Trama: Profesor de Ciencias Sociales	60
9. Puesta en Relato: Profesor de Ciencias Sociales	61
10. Análisis Actancial/Puesta en Trama: Profesor de Matemáticas	62
11. Puesta en Relato: Profesor de Matemáticas	63
12. Análisis Actancial/Puesta en Trama: Profesora de Inglés	64
13. Puesta en Relato: Profesora de Inglés	65

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de Narrativas Maestras	10
--	----

Resumen

En 2013 se aprobó una Reforma Educativa en México que proponía cambios profundos en todo el sistema de educación obligatoria y las condiciones laborales de los docentes que trabajan en estos niveles. Dicha reforma no fue bien recibida a nivel nacional por el magisterio. El presente proyecto de investigación se enmarca en este contexto y parte por el supuesto de que la reforma educativa estaba en tensión con la identidad profesional de los profesores, y por ende influyendo en una transformación identitaria de la docencia mexicana. El proceso identitario se entiende como siempre inconcluso y constituido a partir de las narrativas personales. La teoría nos muestra que este proceso de transformación identitaria se hace observable a través de la negociación entre narrativas maestras y personales, por lo tanto, un primer paso en esta línea es las narrativas maestras docentes que emergen en el contexto de la reforma educativa en México, objetivo general que guió este trabajo. Para esto se propuso un enfoque de investigación cualitativo de alcance interpretativo, que consistió en un estudio de casos colectivos que se llevó a cabo en dos fases: (1) análisis de documentos escritos que dieran cuenta del contexto general de la educación en el país y del discurso público en torno a la reforma educativa de los actores involucrados: gobierno, sindicato y coordinadora, entre otros; y (2) entrevistas narrativas con enfoque en la vida laboral de cinco profesores de educación pública a nivel medio superior. Para el análisis de datos se eligió la metodología para análisis de relatos de práctica propuesta por Sebastián & de Villers (2006). Se concluye en primer lugar que dentro de la narrativa maestra persisten muchos de los discursos ya conocidos sobre la docencia como la sub-profesionalización, vocación, función político-social, conveniencia, origen sociodemográfico, valoración social y corrupción. En segundo lugar, no se ofrecieron muestras suficientes para concluir que la reforma educativa desencadenó un proceso identitario en los profesores entrevistados.

Palabras clave: Reforma educativa, identidad profesional, narrativas maestras, transición.

Introducción

El 26 de febrero del 2013 se aprobó una Reforma Educativa impulsada por los principales partidos políticos, el Gobierno de la República y el Congreso de la Unión buscando garantizar la calidad en la educación obligatoria, la cual abarca preescolar, primaria, secundaria y media superior, tomando en cuenta materiales, métodos educativos, organización escolar, infraestructura y, personal docente y directivo (Decreto de reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013). En este sentido, se estipularon cambios en programas y planes de estudios para el sistema de educación obligatoria y la normal superior; en los procesos de ingreso y promociones del servicio docente; en la coordinación para la evaluación de la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional; en la gestión escolar; en el funcionamiento del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE); además se creó el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) para almacenar información, elementos y mecanismos necesarios para la operación del sistema educativo nacional además de facilitar la comunicación entre directores y las autoridades educativas; y se establecieron escuelas de tiempo completo con jornadas de entre seis y ocho horas, según el presupuesto de las autoridades educativas locales (Gobierno de la República, s.f.).

Es innegable, entonces, que en México se está viviendo una situación de cambio en materia de educación. Cambios que impactan directamente en condiciones estructurales, sociales y económicas de la docencia mexicana, y la forma en que los actores *significan* estos cambios, en este caso los que estipula la reforma educativa, es un factor clave para el éxito o fracaso de los mismos. Los profesores están insertos en un sistema social que es la escuela, en donde se manejan conceptos básicos de la enseñanza y el aprendizaje, valores, aptitudes y actitudes que estructuran el funcionamiento de la profesión docente, y por tanto la imagen que se crean de sí mismos como profesores (Fullan & Stiegelbauer, 1997). En este sentido el cambio al sistema puede amenazar las estructuras de conocimiento con las que opera, y entonces provocar sentimientos de incertidumbre y ansiedad en quienes deben llevarlo a cabo. Siguiendo esta línea de análisis, surgen preguntas sobre la identidad profesional de los docentes, los posibles conflictos que esto podría estar desencadenando y por ende, si se está influyendo en una transformación identitaria de la docencia mexicana.

El proceso identitario entendido como social, siempre inconcluso y construido de forma narrativa, se relaciona con el aprendizaje y las representaciones sociales asociadas a las diversas áreas de práctica del sujeto. La teoría nos muestra que el proceso de transformación identitaria se hace observable a través de la negociación entre narrativas maestras y personales, por lo tanto, su estudio nos ayudaría a comprender el proceso de cambio social que podría estar ocurriendo en la profesión docente mexicana.

Para comprender dicho proceso, el objetivo general que guió este trabajo fue describir las narrativas maestras docentes que emergen en el contexto de la reforma educativa en México, tanto en el discurso público como en las narrativas personales de los profesores, así como identificar las tensiones generadas en las mismas. De igual forma el planteamiento original incluía identificar si la antigüedad y la forma de obtención de la plaza promovía el surgimiento de diferencias cualitativas en las narrativas personales, sin embargo, debido a las dificultades de obtener una muestra que cumpliera con dichas características este último objetivo fue descartado.

En el campo de la identidad profesional docente, ha existido una extensa investigación sobre los primeros años de la profesión, sobre todo en cuanto a la facilidad o dificultad del inicio laboral y la *praxis del shock*, que se refiere al contraste entre expectativas y realidad laboral. Sin embargo, se han dejado fuera las muchas dificultades por las que atraviesan los docentes a lo largo de su vida profesional, lo cual puede abarcar temas tan diversos como las cambiantes condiciones laborales, las estrategias globales de regulación en las políticas educativas, la burocratización y gestión del sistema educativo como forma de control, la privatización del sistema educativo e inseguridad laboral, entre otros (Vidiella & Larrain, 2015).

Por otro lado, Beijaard, Meijer & Verloop (2004) mencionan que a pesar de que en el estudio de la identidad profesional docente ha predominado la metodología cualitativa, suelen utilizarse cuestionarios de respuesta cerrada. Respecto a este método de recolección de datos Bolívar, Fernández & Molina (2005) le observan limitaciones en cuanto a las dimensiones sentimentales, emocionales y vivenciales de la identidad. De igual forma, otra de las limitaciones en este campo sería la poca atención que se le ha prestado al contexto en la formación de la identidad profesional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), más específicamente al concepto de “paisaje profesional” (professional

landscape), acuñado por Connelly & Clandinin en 1999, que reconoce a los profesores como insertos en un paisaje o escenario del que forman parte otros actores significativos como serían los investigadores, políticos, administradores escolares, etc. En este sentido, la relevancia de la presente investigación es que pretende dar cuenta de este contexto y su diálogo con el individuo a lo largo de toda su carrera, y no solo en los primeros años.

Siguiendo esta línea se utilizó un enfoque de investigación cualitativo de alcance interpretativo, que consistió en un estudio de casos colectivos desarrollado en dos fases: (1) análisis de documentos escritos que dieran cuenta del contexto general de la educación en el país y del discurso público en torno a la reforma educativa de los actores involucrados: gobierno, sindicato y coordinadora, entre otros; y (2) entrevistas narrativas con enfoque en la vida laboral de cinco profesores de educación pública a nivel medio superior. Para el análisis de datos se eligió la metodología para análisis de relatos de práctica propuesta por Sebastián & de Villers (2006) y sintetizada por Gallardo (2012), pues gracias a su deconstrucción y reconstrucción del relato permite no sólo mirar estructura e individuo sino el contexto cultural y, aún más importante, su contraste inter casos permite mirar la interacción entre ellos. Dicho proceso se desarrolla en cuatro etapas: (1) levantamiento de datos y su preparación para análisis, (2) realización de análisis de relaciones y repeticiones, aunado a una grilla de análisis, (3) creación del análisis actancial / puesta en trama y análisis del sentido identitario del relato, y (4) un análisis inter casos.

En las siguientes páginas se presenta el artículo que contiene los resultados de esta investigación. Al inicio se revisan los antecedentes teóricos y empíricos sobre la identidad y narrativas maestras con lo que se plantea el propósito de la presente investigación y sus objetivos. Posterior a esto se describe a detalle la metodología utilizada y los análisis realizados, seguido de las narrativas maestras que se encontraron y la puesta en diálogo de las mismas. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos y se plantean algunas preguntas que podrían guiar nuevas investigaciones en el ámbito. Por cuestiones de espacio resultó imposible poner todos los productos que resultaron del trabajo realizado durante el análisis, por lo que se presentan con mayor amplitud en los anexos.

**Narrativas maestras: Una aproximación a la reforma
educativa en México.**

**Master narratives: An approach to educational reform
in Mexico.**

Carla Elizabeth Rivera Vázquez

Christian Luis Sebastián Balmaceda

Pontificia Universidad Católica de Chile

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Carla Rivera, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. E-mail: chriviera@uc.cl

Narrativas maestras: Una aproximación a la reforma educativa en México

Master Narratives: An approach to educational reform in Mexico.

Resumen

En un contexto de reforma educativa en México, se planteó describir las narrativas maestras docentes que emergen tanto en el discurso público como en las narrativas personales de los profesores, así como identificar las tensiones que se generan en las mismas. Se utilizó un enfoque de investigación cualitativo de alcance interpretativo, que consistió en un estudio de casos colectivos llevado a cabo en dos fases: (1) análisis de documentos escritos; y (2) entrevistas narrativas con enfoque en la vida laboral de cinco profesores de educación pública a nivel medio superior. Para el análisis de datos se eligió la metodología para análisis de relatos de práctica propuesta por Sebastián & de Villers (2006). Este artículo presenta los resultados de dicha investigación. Se concluye en primer lugar que dentro de la narrativa maestra persisten muchos de los discursos ya conocidos sobre la docencia como la sub-profesionalización, vocación, función político-social, conveniencia, origen sociodemográfico, valoración social y corrupción. En segundo lugar, no se ofrecieron muestras suficientes para concluir que la reforma educativa desencadenó un proceso identitario en los profesores entrevistados.

Abstract

In a context of educational reform in Mexico it was proposed to describe the emerging master narratives from both the public discourse and the personal narratives of the teachers, as well as identifying the generated tensions between them. This was a qualitative research with an interpretative scope, conducted in two stages: (1) analysis of written documents; and (2) narrative interviews focused on the work life of five public high school teachers. For the data analysis, was selected the methodology proposed by Sebastián & de Villers (2006) for practice narratives. The conclusions of this investigation are, in first place, that in the master narrative many of the well known discourses about teaching like the sub-professionalization, vocation, political and social function, convenience, sociodemographic background, social appraise and corruption, prevail. Second, that there was no sufficient evidence to assume that the educational reform is generating an identitary process in the interviewed professors.

Introducción

Desde por lo menos cuatro décadas atrás, en América Latina y el Caribe, se han propuesto muchas reformas educativas que buscan responder a las necesidades de una sociedad moderna, y en la realización de dicho cambio educativo se ha reconocido como protagonista al docente, su formación y su capacitación (Torres, 2000). De igual forma, la evaluación ha tomado un papel importante en materia de política educativa, lo “correcto” ahora es evaluar docentes, aprendizaje, gestión, procesos, programas, instituciones, etc., para asegurar la calidad de la educación, lo cual pareciera indicar que se desconfía de todo el sistema educativo (Tenti Fanfani & Steinberg, 2011). En este sentido, parece lógico que estas políticas no sean populares entre los actores escolares a nivel mundial y particularmente en esta región, y que el conflicto o enfrentamiento entre reformadores y reformados sea algo común (Torres, 2000; Tenti Fanfani & Steinberg, 2011), y México no es la excepción, el rechazo a la nueva reforma por parte de muchos profesores se ha manifestado abiertamente. Sin embargo, para poder abordar dicho conflicto es necesario entender primero el contexto en el que se desenvuelve, conocer a los profesores y la historia de la educación en el país.

El sistema educativo en México es de gran tamaño, para 2015 el país contaba con 119.5 millones de habitantes, de los cuales el 15.6% estaba inscrito en enseñanza media superior (EMS) y eran atendidos por 286,955 profesores en 16,162 planteles. Este nivel se divide en tres subsistemas: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico; y la organización de los tres suponen un profesor por asignatura. Particularmente en la Ciudad de México (antes Distrito Federal) la EMS cuenta con 542 planteles que son atendidos por 31,368 profesores, de los cuales el 43.6% está entre los 35 y 49 años de edad, y el 51.9% son hombres (INEE, 2016). Actualmente la mayoría de los docentes cuenta con una formación pedagógica específica, y casi 1 de cada 10 es graduado universitario de otras carreras (Tenti Fanfani & Steinberg, 2011).

Por otro lado, existen matices políticos muy particulares en el país, que tienen que ver con su Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual por un lado se ha considerado el más grande y fuerte de la región, y por otro, ha tenido históricamente una poderosa relación con el partido y estructuras de gobierno en el país. Además, dentro de dicho sindicato surge la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) como una corriente de oposición que cuestiona la posición

institucional y *charrista*¹ de los líderes sindicales (Torres, 2000; Loyo, 2002; Gindin, 2008).

En la década de los 40 nace el SNTE (1943), quien se mantuvo en alineamiento con el partido político que estuvo en el poder durante 70 años (hasta 2002). El SNTE es de afiliación obligatoria, situación que favorece la negociación entre sindicato y Estado, que en materia de educación estaría representado por la SEP, y ambas organizaciones delimitan el trabajo docente; el primero se encarga de tramitar permisos, préstamos, cambios de escuela y jubilaciones, mientras que la SEP establece los planes, programas y calendario escolar. En 1979 el corporativismo dentro del sindicato llegó a tal grado que puestos directivos en las escuelas, posiciones de inspección y supervisión e incluso puestos importantes dentro de la SEP no se otorgaba necesariamente al mejor candidato sino a quien tuviera vínculos sindicales y políticos (Loyo, 2002). Esto aunado a las condiciones económicas y laborales de los docentes en México crean inconformidad en el magisterio nacional; razón por la que, al interior del sindicato, surge la CNTE (1979) como grupo de oposición a los líderes sindicales, el cual tiene como objetivos principales la democratización del SNTE, la educación y el país (CNTE, 2011).

En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como parte de la reforma educativa del 90, el cual tenía como principales propósitos federalizar el sistema educativo, legitimar al SNTE como único interlocutor del magisterio, modernizar la educación a través de la reorganización curricular por materias, creación y actualización de libros de texto; y la revalorización de la función docente por medio de la carrera magisterial, salario base, un sistema nacional de formación, capacitación y actualización profesional, y programas para mejorar la valoración social del maestro. Se creó la comisión Nacional Mixta (SEP-SNTE) que se encargaría de la carrera magisterial, creada en dicha reforma (Torres, 2000; Loyo, 2002).

El 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE y dentro de sus obligaciones estaba llevar a cabo el programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA, cada tres años. En 2003 los resultados de esta prueba pusieron a México 120 puntos por debajo de la media señalada por la OCDE a nivel internacional; en 2006 se implementó la Evaluación Nacional del Logro

¹El charrismo sindical es un concepto que surgió en México durante el año 1948 y se refiere al corporativismo político (Velasco, 2008).

Académico en Centros Escolares (ENLACE) que corroboró los resultados obtenidos tres años antes en PISA. A partir de esto, en mayo de 2008, se creó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entre el Gobierno Federal y el SNTE, que pretendía transformar el modelo educativo nacional por medio de la modernización de los centros escolares, la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, la promoción del bienestar y el desarrollo integral de los alumnos, la formación para la vida y el trabajo, y el desarrollo de un constante proceso de evaluación y seguimiento de las acciones educativas (Hernández, 2013).

Este es el contexto en el que surge ahora la nueva Reforma Educativa, aprobada el 26 de febrero del 2013. Dicha reforma tiene como principal propósito garantizar la calidad en la educación (Gobierno de la República, s.f.) y afecta a todo el país pues modifica dos artículos, en varias de sus fracciones, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Estas modificaciones aseguran la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior) a través de materiales, métodos educativos, organización escolar, infraestructura y, personal docente y directivo; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como máxima autoridad en materia de evaluación (Decreto de reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013).

Este cambio da pauta para la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que, con el fin de garantizar la idoneidad en conocimientos y capacidades de los profesores, establecen que tanto el ingreso al servicio docente impartido por el Estado como la promoción, reconocimiento y permanencia que se den dentro del mismo serán regulados por concursos de oposición, mismos que antes eran regulados por la comisión Mixta (SEP-SNTE); Las evaluaciones necesarias para estos procesos serán definidas, diseñadas y reglamentadas por Ley y por tanto obligatorias. De igual forma se estipula la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, encargándole al INEE la coordinación de la evaluación de calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional, con excepción de la educación superior; el cual continuará como organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio (Gobierno de la

República, s.f.). Esta nueva política nacional de evaluación se compone de un examen para ingresar al servicio profesional docente y posteriormente una evaluación de desempeño cada cuatro años, en la que cuentan con tres oportunidades para obtener resultados *idóneos*, en el caso de obtener resultados *insuficientes* en dichas oportunidades los docentes que ingresaron al servicio después de la reforma perderán su trabajo, mientras que quienes ingresaron antes de la reforma serán restituidos a labores fuera del aula (Schmelkes, 2017).

La reforma comprende también la modificación de la Ley General de Educación y a la Ley de Coordinación Fiscal que incluyen, entre otros, cambios en (1) autonomía de gestión escolar; (2) el funcionamiento del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) para otorgar acompañamiento y asesoría a las escuelas públicas; (3) la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) para almacenar información, elementos y mecanismos que faciliten la comunicación entre directores y autoridades educativas; (4) creación del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) que sustituirá al Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB); y (5) el impulso a programas como: Escuela Digna, Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo; Escuelas de Tiempo Completo, Inclusión y Alfabetización Digital e Inclusión y Equidad Educativa (Gobierno de la República, s.f.).

Como podemos ver, los cambios propuestos por la reforma impactan prácticas, materiales, métodos de enseñanza, creencias y condiciones laborales de los docentes. Recordemos que los profesores están insertos en un sistema social que es la escuela, en donde se manejan conceptos básicos de la enseñanza y el aprendizaje, valores, aptitudes y actitudes que estructuran el funcionamiento de la profesión, y por tanto la imagen que se crean de sí mismos como profesores; en este sentido, el cambio al sistema puede amenazar las estructuras de conocimiento con las que opera (Fullan & Stiegelbauer, 1997). Razón por la que el significado que los profesores le asignan a los cambios planteados por la nueva reforma podría desencadenar tensiones e incluso una transformación en la identidad docente mexicana.

Identidad

Erikson (1968) define a la identidad como una actividad continua, basada en la percepción propia y de los demás, que integra la necesidad de coherencia y validación

sobre la condición de ser uno mismo (*self*) a lo largo del tiempo y espacio, enmarcado en un contexto histórico cultural específico.

Penuel & Wertsch (1995) entienden el proceso identitario como compuesto por tres grandes dominios: fidelidad, ideología y trabajo. La fidelidad se refiere a la elección del sujeto de comprometerse tanto a personas como a ideas, este proceso es una activa búsqueda y selección de estructuras ideológicas que definirán sus creencias, credos, rituales y sistemas de valores. A raíz de estos y por medio de su capacidad cognitiva individual, podrá simplificar el universo y organizar sus experiencias de forma coherente con sí mismo (*self*), lo que implica una imagen convincente del mundo y esperanza en el futuro. La esperanza en el futuro se relaciona con la elección de una profesión, de esta forma se establece el camino a seguir para ganarse la vida como adulto, y más allá de la productividad económica, la profesión elegida brinda una oportunidad para cumplir con las aspiraciones personales y lo que la sociedad reconoce como exitoso. Así pues, aunque el proceso identitario se entiende como siempre inconcluso, se asocia a mayor estabilidad conforme a los procesos ontogenéticos del sujeto.

Se espera entonces, que las personas integren todos los elementos de sus vidas (talentos, creencias, valores, motivaciones, roles, recuerdos, etc.) en segmentos reconocibles dentro del mundo social. Dicho proceso de integración se estructuraría como una historia, internalizada y en evolución, de cómo uno llega a ser la persona que es actualmente; las historias de vida se refieren más a los significados personales y a lo que ocurre en el presente que a lo que ocurrió o no en el pasado, pues representan cómo una persona entiende hoy lo que fue, es y podría ser en un futuro (McAdams, 2006, 2013; Hammack, 2008). Sin embargo, las historias no sólo nos ayudan a hacer sentido de uno mismo en el tiempo sino también en los contextos (McLean, Syed, Yoder & Greenhoot, 2014; Schachter, 2004; Syed, 2010), ya que mientras damos forma a nuestra identidad nos diferenciamos e identificamos con diversos grupos o “comunidades de práctica” (Wegner, 1998 como se citó en Bourgeois, 2009, p.31), que se definen por ciertos códigos culturales particulares.

Narrativa

En la identidad, la narrativa cumple un papel tanto comunicativo como constituyente, ya que es a través del mismo proceso de estructuración retórica de una o varias experiencias que éstas adquieren sentido, y las ideas que componen nuestra identidad una estructura coherente (Hammack, 2008). Esto avanza en la misma línea de lo establecido por Penuel & Wertsch (1995), cuando dicen que la identidad es “primero y ante todo retórica” (p. 91) utilizada para persuadir a otros, y a uno mismo, sobre quienes somos y lo que valoramos para realizar nuestros propósitos y lograr acciones significativas. Es por medio de este ordenamiento retórico que elaboramos nuestra forma de ver, pensar y vivir los roles que desempeñamos en la sociedad. Narrar historias es un comportamiento común, adaptativo y hasta necesario entre las personas a un nivel tanto individual como social. De esta forma ordenamos nuestras experiencias y estructuramos nuestra comunicación en un tiempo y espacio específico. Contamos historias sobre nosotros, sobre los demás, sobre nuestra participación en el mundo, de igual forma otras personas cuentan historias sobre ellos mismos y nosotros, e incluso las historias que no se cuentan dan sentido a la condición de ser uno mismo, a la sociedad y a la relación entre estos dos, ya que nos permite mirar la negociación que se da entre las vidas personales y las sociedades en las que se desarrollan (McLean, 2015; McLean & Syed, 2015; Hammack & Pickeli, 2012; Hammack, 2008; Brockmeier & Carbaugh, 2001).

Por lo tanto, existe una variedad de historias disponibles para una persona a medida que se desarrolla, esto es a lo que McLean (2015) llama ecología narrativa, y el discurso dominante dentro de este mundo de historias es lo que se conoce como narrativa maestra (Hammack, 2008). Las narrativas maestras son las historias que se comparten culturalmente, las cuales son negociadas e internalizadas por los sujetos para construir sus narrativas personales (McLean & Syed, 2015). Éstas brindan parámetros morales, que pueden ser tanto tácitos como explícitos, sobre la forma “correcta” en que hay que vivir dentro del contexto específico en el que se desarrolla la persona. Para que una narrativa sea considerada como maestra necesariamente implica que es adoptada por la mayoría, manteniendo y fortaleciendo las estructuras sociales, culturales y políticas en un determinado grupo (McLean & Syed, 2015; McLean, 2015; Hammack & Pilecki, 2012). La medida en la que nos relacionamos con estas narrativas varía de

persona en persona, existen quienes no tienen problema con las creencias, expectativas y prioridades de una sociedad, mientras que otros, principalmente los de grupos marginados, suelen tener una relación conflictiva con ellas y por lo tanto construir y apegarse más a las narrativas alternativas, que son aquellas creadas para resistir a la maestra (Bettie, 2002; Hammack, 2008). La internalización de las narrativas muchas veces ocurre de forma inconsciente, por lo que en ocasiones no nos percatamos de cuánto tomamos de ella para definir nuestra identidad. Incluso el surgimiento de una narrativa alternativa implica reconocimiento y validación de la misma, pues “uno no puede desarrollar la alternativa sin por lo menos referirse a la narrativa dominante” (McLean, 2015, p.325). Se entiende entonces, que las narrativas maestras son el material para crear la propia narrativa identitaria y, por lo tanto, se harían evidentes en las mismas (ver figura 1).

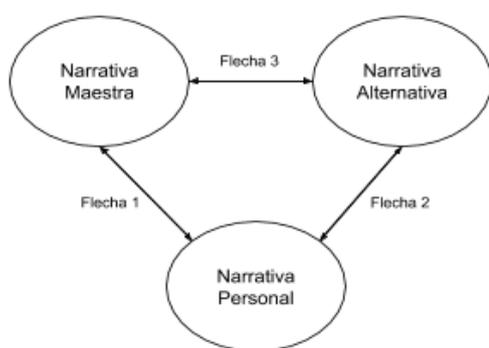


Figura 1. Modelo creado por McLean & Syed (2015) para representar la dinámica entre narrativas. La flecha 3 representa, gracias a su bidireccionalidad, como las narrativas maestra y alternativa sólo existen en relación la una con la otra. Mientras que las flechas 1 y 2 representan el que los individuos internalizan y crean, al mismo tiempo, las narrativas maestras y alternativas a través de su narrativa personal.

Narrativas Maestras

En un intento por ayudar en la sistematización de su estudio, organizar y dar coherencia a la literatura existente sobre las narrativas maestras, McLean & Syed (2015) proponen cinco principios para identificarlas: utilidad, omnipresencia, invisibilidad, obligatoriedad y rigidez, los cuales se interrelacionan entre sí y funcionan como un sistema coordinado, aunque no es necesario que cuente con todos para que una narrativa sea considerada como maestra.

Las narrativas maestras son *útiles* en tanto proveen una guía de cómo vivir apropiadamente, cuáles son las normas sociales, costumbres, valores y objetivos; por lo que ayudan a los individuos a entender a los grupos sociales y a sí mismos. En este sentido, deben ser compartidas de forma *omnipresente* por un grupo y se verían

representadas en diversos aspectos culturales, como por ejemplo historias, novelas, películas, discursos, etc. Al estar en todos lados son difíciles de ver por la mayoría, *invisibilidad*, las personas pueden adoptarlas de forma automática e inconsciente; excepto para aquellos que toman una postura contraria a ellas. Las narrativas maestras tienen un componente moral y un mensaje ideológico, lo que le otorga una naturaleza de *obligatoriedad* y para quienes no cumplen con ella implica un cierto riesgo, pues suelen ocupar posiciones oprimidas o menos poderosas dentro de la sociedad. Si bien las narrativas maestras pueden cambiar, estas obtienen fuerza de su capacidad de permanencia; su *rigidez* viene, en parte, de los beneficios que otorga a los que se alinean a ella, quienes participan en su mantención (McLean & Syed, 2015).

Además, las clasifican en tres tipos: biográficas, estructurales y episódicas. Las biográficas se refieren a aquellas que dicen cómo debería desarrollarse una vida. Nos dicen en qué orden y tiempo deben ocurrir ciertos eventos (ej. matrimonio, paternidad, etc.), y es probablemente la más apegada al desarrollo de la identidad. Las narrativas maestras estructurales nos dicen cómo debe contarse una historia y no necesariamente el contenido de la misma, son la forma en que se construye una serie de eventos (ej. tragedia, triunfo, redención). Finalmente, las episódicas se refiere a historias sobre un evento en específico que se cuenta con frecuencia y casi siempre de la misma forma (McLean & Syed, 2015).

Las narrativas maestras pueden estudiarse en los diversos niveles de una cultura, desde un país hasta una familia en particular (Cohen, 2009; McLean, 2015). Y en cada uno existen ciertas personas a las que se les otorga un poder especial para definir las narrativas maestras, ya sea porque tienen habilidad para contar historias, porque tienen autoridad o porque tienen acceso a las masas; sin embargo, son los individuos quienes les dan fuerza al aceptarlas y repetirlas, incluso aquellos que las resisten las reconocen y validan al crear narrativas alternativas a partir de ellas (Hammack, 2008; Fivush, 2010; McLean, 2015; McLean & Syed, 2015). Y es precisamente en la negociación y eventuales desviaciones que se hace visible la narrativa maestra (McLean & Syed, 2015).

De igual forma en momentos de conflicto se hacen visibles, ya que cuando un sujeto siente amenazada su identidad o experimenta una inseguridad existencial, se

apega con mayor fuerza a la o las narrativas maestras para estructurar su narrativa identitaria personal, en busca de seguridad ontológica (Hammack, 2008); razón por la cual su estudio es más propicio en estos contextos. Ya que las narrativas alternativas pueden llegar a modificar a las maestras, estudiar la dinámica entre narrativas maestras, alternativas y personales nos ayudaría a comprender el proceso de reproducción y cambio social dentro de un determinado contexto (McLean & Syed, 2015; Hammack, 2008).

En este sentido, las narrativas maestras nos ayudarían a conocer la dinámica identitaria de este gran colectivo que es el magisterio mexicano; y además la situación de conflicto que se ha generado alrededor de la reforma nos permite, por un lado, estudiar con mayor facilidad la(s) narrativa(s) maestra(s) que podrían estar operando en dicho contexto. Por otro lado, al generar una negociación más fuerte entre narrativa maestra y personales se podría estar desencadenando una transición en las mismas, a propósito del surgimiento de narrativas alternativas que eventualmente podrían modificar a las maestras.

Transición

Las narrativas maestras son bastante resistentes al cambio, unas más que otras; al mantener las pautas morales y éticas dominantes de una cultura o grupo, se refieren a las estructuras de poder dentro del mismo, por lo tanto, resistir la narrativa maestra implica resistir la autoridad (Fivush, 2010; Hammack, Mayers & Windell, 2013; McLean, 2015). Sin embargo, con el tiempo, los individuos pueden resignificar sus experiencias de manera que cambien su adhesión a las narrativas maestras e incluso, eventualmente, modificarlas (Hammack, 2008; McLean, 2015). La pregunta que nos interesa aquí no es entonces si una narrativa maestra puede ser modificada o no, sino cómo ocurre este cambio.

Desde una perspectiva dialéctica podríamos afirmar que el cambio es ocasionado por o en las interacciones propias de la ecología narrativa, más específicamente gracias a las contradicciones que ocurren dentro de la misma. Las cuales, a su vez, estarán limitadas por las circunstancias histórico-culturales en las que se desarrollan (Castorina, 2010).

Tengamos en cuenta que esta ecología comprende la participación de otros narradores que cuentan tanto sus historias personales como las del colectivo según los diversos grupos a los que pertenecen. Los individuos son simultáneamente miembros de múltiples grupos, por lo tanto, según el contexto en el que se desarrolle la narrativa expresará o silenciará diferentes aspectos. En este sentido las narrativas tanto personales como colectivas, son construcciones fluidas y dinámicas, según la comprensión compartida entre los sujetos involucrados (Fivush, 2010). Dentro de esta variedad de narrativas muchas no serán congruentes con la(s) narrativa(s) maestra(s), otras serán contrarias y resistentes, incluso habrá aquellas que resistan la resistencia, en tanto no permiten que se reescriba la historia compartida (McLean, 2015). Ya sea que existan narrativas alternativas, contrarias o resistentes, es la tensión y negociación constante que se da entre todas ellas la que generará novedad, en el sentido Castoriano.

Para entender mejor el problema de la estabilidad o movilidad de las narrativas identitarias, Soto, Stecher & Valenzuela (2017) proponen tres niveles analíticos, que se explican más adelante, para identificar las posibles alineaciones y tensiones entre las diversas fuentes de interpelación en el trabajo. Estos autores, entienden la interpelación identitaria en el trabajo como “la serie de procesos y operaciones simbólicas, imbricadas siempre en instituciones, prácticas y materialidades concretas, que posicionan, definen e identifican al trabajador en una cierta categoría socio laboral o modo de ser” (p.28) y además plantean tres planos de interpelación identitaria: discursivo, estructural y el de las interacciones locales, los cuales funcionan de forma interrelacionada.

El primer plano se refiere al conjunto de discursos o narrativas, ya sean escritos u orales, sobre el trabajo, empresas, profesiones, trabajadores, etc. que circulan en los contextos de trabajo, en la esfera pública y en los medios de comunicación. El segundo plano se refiere a los aspectos socio institucionales y socio estructurales del contexto de trabajo, es decir las formas y condiciones de empleo, gestión de recursos humanos, relaciones laborales, reglas, jerarquías, y en un contexto más amplio el mercado laboral, sector productivo, legislación, etc. Finalmente, el tercer plano se constituye por las interacciones entre actores

individuales y colectivos presentes en los espacios de trabajo, que generan dinámicas de poder, conflicto y reconocimiento (Soto, Stecher & Valenzuela, 2017).

Con esto en mente, un primer nivel de análisis sería buscar las posibles alineaciones o tensiones internas en cada plano de interpelación; un segundo nivel buscaría las alineaciones o tensiones entre los diferentes planos de interpelación; mientras que el tercero implicaría buscar las alineaciones o tensiones entre las diversas heterocategorizaciones que recaen en el individuo gracias a su contexto laboral y aquellas de su identidad personal, las que ha ido construyendo a lo largo de su vida y en todo caso trae consigo al espacio laboral (Soto, Stecher & Valenzuela, 2017).

Sobre otros Estudios

En el campo de la identidad profesional docente ha existido una extensa investigación sobre los primeros años de la profesión, sobre todo en cuanto a la facilidad o dificultad del inicio laboral y la *praxis del shock*, que se refiere al contraste entre expectativas y realidad laboral. Sin embargo, se han dejado fuera las muchas dificultades por las que atraviesan los docentes a lo largo de su vida profesional, lo cual puede abarcar temas tan diversos como las cambiantes condiciones laborales, las estrategias globales de regulación en las políticas educativas, la burocratización y gestión del sistema educativo como forma de control, la privatización del sistema educativo e inseguridad laboral, entre otros (Vidiella & Larrain, 2015).

De igual forma, se le ha prestado muy poca atención al contexto en la formación de la identidad profesional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), más específicamente al concepto de “paisaje profesional” (professional landscape), acuñado por Connelly & Clandinin en 1999, que reconoce a los profesores como insertos en un paisaje o escenario del que forman parte otros actores significativos como serían los investigadores, políticos, administradores escolares, etc.

Además, Beijaard, Meijer & Verloop (2004) mencionan que a pesar de que en este tipo de estudios ha predominado la metodología cualitativa, suelen utilizarse cuestionarios de respuesta cerrada. Respecto a este método de recolección de datos

Bolívar, Fernández & Molina (2005) observan que deja fuera las dimensiones sentimentales, emocionales y vivenciales de la identidad.

Por otro lado, la investigación sobre las narrativas identitarias se ha enfocado más en las narrativas personales, principalmente en el desarrollo de la identidad en adolescentes y adultos jóvenes. Y, cuando se ha tomado en cuenta la interacción con el contexto se ha hecho de forma incompleta, mirando únicamente cómo los factores externos afectan la experiencia personal, dejando fuera cómo el individuo afecta el contexto. Esto se relaciona con que en el estudio sobre las narrativas maestras falta un único marco conceptual que de orden, pues se ha utilizado de diversas maneras y por lo tanto tampoco existe una propuesta metodológica consensuada internacionalmente para su estudio (McLean & Syed, 2015).

A pesar de que la información en el tema que nos interesa en particular es escasa, en 2002 Loyo realizó una investigación exploratoria sobre cómo los profesores significaron la reforma de los años 90 en México. Entrevistó a 10 profesores normalistas y, en primer lugar, identificó que estos no se involucraron con la reforma, se observó que no se sintieron parte de esta y en todo caso se sentían “obligados” a cumplir con ella. Aunado a esta imposición, los profesores externaron falta de tiempo para cumplir con las nuevas exigencias y en este sentido hablaron también de que con el tiempo las presiones han aumentado en su trabajo. Con relación a la evaluación, los maestros tendieron a restarle importancia pues identifican que otros factores como el influyentismo intervienen, en este sentido le atribuyen al SNTE acciones de clientelismo, sin embargo, cuando se hablaba de la negociación de sueldos y prestaciones en general del magisterio, la evaluación del sindicato fue positiva. Finalmente, los profesores manifestaron que su trabajo es muy gratificante gracias a la interacción con los alumnos y no por un reconocimiento en la comunidad; en general se percibe como una profesión mal pagada pero segura. Por lo tanto, se concluye que a pesar de que la reforma plantea una transformación sustantiva del sistema, no fue percibida como tal por los profesores. Quienes en todo caso perciben su situación como inalterada y desarrollaron “estrategias de resistencia pasiva o de adaptación ante los cambios” (p.60) que amortiguaron el ímpetu reformista y produjeron un efecto estabilizador.

Si bien sobre la reforma actual no se encontraron estudios, en una columna de opinión Carlos Ornelas (2017a) menciona que ha identificado por lo menos tres discursos alrededor de este tema, los cuales sintetiza de la siguiente manera: (1) cultura mundial, (2) neoimperialismo cultural y (3) prestamista-prestatario.

En el primer discurso se establece que gracias al cambio institucional en el ambiente global la reforma es legítima, ya que sus propuestas se apegan a dichas inclinaciones y sobre todo a buscar la calidad educativa a través de establecer normas uniformes, metas comunes, evaluación de resultados y rendición de cuentas (Ornelas, 2017b). El segundo, cataloga a la reforma carente de legitimidad cultural pues no toma en cuenta las particularidades del sistema educativo nacional, el normalismo o de los maestros mexicanos, por lo que la reforma es vista como una imposición de organismos intergubernamentales como la OCDE, Unesco y el Banco Mundial, los cuales tienen el propósito de privatizar la educación pública (Ornelas, 2017c). Finalmente, el tercer discurso plantea que si bien las propuestas planteadas por la reforma se apegan a las recomendaciones de la OCDE, éstas son un telón de fondo para los intereses políticos nacionales, el verdadero propósito de la reforma es disminuir el poder constituido del SNTE (Ornelas, 2017d).

Es el contexto de una reforma educativa tan discutida y mediatizada, pero sobre todo los vacíos teóricos encontrados, lo que dio origen a este proyecto de investigación y la propuesta metodológica que se plantea. Esta tesis pretende ofrecer una alternativa metodológica viable y coherente que permita dar cuenta de este contexto, muchas veces invisibilizado, y su diálogo con el individuo a lo largo de toda su carrera profesional y no solo en los primeros años. Con esto en mente, el objetivo general fue describir las narrativas maestras docentes que emergen, tanto en el discurso público como en las narrativas personales de los docentes, así como identificar las tensiones que se generan en las mismas.

Metodología

Diseño

Se optó por un enfoque cualitativo, de alcance interpretativo, pues éste busca la perspectiva de los sujetos involucrados en el fenómeno de interés y permite

profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se realizó un estudio de casos colectivos (Stake, 2007), entendido como el estudio de varios casos conjuntamente, con el fin de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales, el cual se llevó a cabo en dos fases.

La primera fase correspondió a la recolección y análisis de documentos escritos que daban cuenta del discurso público en torno a la práctica docente y la reforma educativa por tres actores significativos involucrados en el contexto de la docencia mexicana: (1) Estado, representado por el presidente de la república y el secretario de educación pública. (2) Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), representado por el secretario general del mismo. (3) Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), caracterizada por las entradas publicadas en su página principal. Dichos actores fueron seleccionados por considerarse las figuras públicas más relevantes a nivel nacional, en cuanto a participación y autoridad en todos los estados de la República Mexicana en materia de educación.

Los documentos recolectados incluyeron informes presidenciales (5), notas o declaraciones publicadas en los sitios oficiales (49) y discursos en eventos públicos (6). Aunado a esto se revisaron documentos que dieran cuenta de las particularidades de la profesión en el país, esto incluyó varios números de la revista Gaceta (7), la cual es publicada por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE); el libro “Historia de una profesión” escrito por Alberto Arnaut Salgado (1996), que da cuenta del inicio de la profesión docente en México y el libro “Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada” escrito por Emilio Tenti Fanfani y Cora Steinberg (2011).

La segunda fase se constituyó de entrevistas a profundidad con cinco profesores de educación media superior que pertenecían a una escuela pública en la ciudad de México.

Muestra

En primer lugar, se estableció que fueran profesores de educación pública por ser estos los más afectados en cuanto a los cambios propuestos por la reforma, sobre

todo en cuanto a sus condiciones laborales. Originalmente se había considerado entrevistar a profesores de primaria por ser el nivel que concentra la mayor cantidad de profesores en el país (INEE, 2016); sin embargo, no se pudo acceder a dicha población ya que, debido a las altas tasas de inseguridad que se viven en la ciudad, el ingreso a estas escuelas está restringido a quienes cuenten con un permiso especial de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Tras varios intentos fallidos de establecer contacto con dicha administración, a través de un buzón electrónico y una línea telefónica, se optó por un nivel que no solicitara el mismo permiso siendo este el medio superior.

Es importante mencionar que en el centro educativo participante el promedio de antigüedad era bastante alto por lo que, en la medida de lo posible, se eligieron profesores con diversos años de antigüedad (15, 22, 30, 32 y 42 años), por lo tanto, la muestra fue dirigida.

Instrumento

Se utilizó la entrevista narrativa (Mishler, 1986) la cual permite al entrevistado generar respuestas discursivas detalladas en lugar de respuestas breves o declaraciones generales. Las cuales se enfocaron en su vida laboral.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó en mayo de 2017. Se estableció contacto con la Dirección General de Bachilleres, quienes a su vez contactó con un Centro de Estudios de Bachillerato para solicitar su participación. Las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones del mismo centro, para lo que se proporcionó una oficina en el área de dirección. El orden de estas estuvo sujeto a la disponibilidad de cada profesor y se realizaron en una sesión de aproximadamente 60 minutos por participante, las cuales se registraron por medio de grabación de audio que posteriormente se transcribió.

Análisis de datos

Se eligió la metodología para análisis de relatos de práctica propuesta por Sebastián & de Villers (2006) y sintetizada por Gallardo (2012, anexo

metodológico), pues gracias a su deconstrucción y reconstrucción del relato permite no sólo mirar estructura e individuo sino el contexto cultural y, aún más importante, gracias a su contraste inter casos la interacción entre ellos. Dicho proceso se desarrolló en cuatro etapas; la primera implicaba el levantamiento de datos y su preparación para análisis, que en este caso incluyó la realización de entrevistas narrativas y su posterior transcripción, además de la recolección y síntesis de los documentos a analizar. La segunda etapa, el inicio del análisis intra caso, requirió de la realización de un análisis de relaciones y repeticiones, aunado a una grilla de análisis que en conjunto permiten la exploración y categorización de los elementos presentes en el relato. La tercera etapa consistió en la creación del análisis actancial / puesta en trama y análisis del sentido identitario del relato, de esta forma se pretendió rescatar la trama ofrecida por el locutor y así agregar a la mirada sincrónica una perspectiva diacrónica, con esto se cerró el análisis intra caso. Finalmente, en la cuarta etapa, con el material obtenido de las etapas anteriores se realizó un análisis inter casos.

Además, buscando cumplir con los criterios de rigor en investigación cualitativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), se consideraron las siguientes medidas:

- **Confiability:** El ejercicio de análisis se realizó en conjunto con el profesor guía.
- **Validez:** Para el análisis de documentos escritos, se buscó contar con diversas fuentes que dieran cuenta de las voces de los diversos actores involucrados (gobierno, sindicato y coordinadora); así como de algunas fuentes imparciales.
- **Transferencia:** Se realizó una descripción profunda del contexto educativo mexicano, la reforma y sus actores clave. Además de una descripción precisa del procedimiento llevado a cabo y la muestra final.

Resultados

Discursos

A continuación, se presentan las versiones resumidas de los discursos sobre la reforma que se identificaron en cada uno de los actores estudiados, tanto colectivos como individuales, en el caso de estos últimos también se incluyó la historia sobre su carrera profesional.

Estado.

La reforma era el siguiente paso lógico, inevitable, justo y legítimo. A pesar de que el sistema educativo estaba alcanzando ya los objetivos de cobertura, la calidad de esta no cumplía con lo que el país necesitaba para continuar con su desarrollo. Problema ocasionado por el abandono en el que se tenía a la educación, gracias a que gobiernos anteriores cedieron su rectoría. Esto propició que la obtención de una plaza docente fuera para muchos profesores un proceso injusto, opaco y tortuoso. La reforma educativa además de generar una verdadera revolución pedagógica elimina esas viejas prácticas como la venta y herencia de plazas; en este sentido, quienes se resisten a la reforma es o porque se beneficiaba de aquellas prácticas, o porque está en contra de México y, sobre todo, en contra de la niñez y juventud mexicana (véase anexo 1).

Sindicato (SNTE).

La misión del sindicato siempre ha sido representar al Estado en su responsabilidad y compromiso de llevar la educación hasta el último rincón del país, en este sentido también damos voz a quienes sólo nos tienen a nosotros. Siempre hemos apoyado al estado y está no es la excepción, por lo tanto, no solo somos promotores de la reforma, sino que formamos parte de ella tanto en su diseño como en su socialización. Y, aunque reconocemos que el sistema educativo tiene sus debilidades, no creemos que sea responsabilidad de un solo actor o grupo; de hecho, una de las razones por las que fracasan las reformas educativas en el mundo es la desarticulación entre diseñadores y ejecutores. Así bien, aunque como profesores tenemos el reto de mejorar algunas cosas, el Estado tiene el desafío de resarcir al

maestro en su papel central en el desarrollo educativo, apoyarlo pedagógicamente, reconocer su labor con un salario e incentivos decorosos y recuperar el prestigio y reconocimiento social de la función docente (véase anexo 2).

Coordinadora (CNTE).

La crisis por la que atraviesa el país es producto de una prolongada gestión gubernamental al servicio de los grandes capitales nacionales y extranjeros. En este sentido, la reforma es una nueva traición al magisterio y el pueblo en general, pues impone un modelo educativo excluyente, antipedagógico y viola los derechos de los profesores. El gobierno, junto con los grandes consorcios de comunicación, sectores empresariales y los líderes sindicales corruptos, han desencadenado una incesante campaña de desprestigio de la profesión magisterial; no existen avances ni grandes transformaciones, más bien prevalece un profundo desconocimiento de la realidad pedagógica que se vive en el aula y las prácticas docentes, además de intereses políticos que obstaculizan una reforma integral profunda que responda a las necesidades de mejoramiento académico. Mientras que los temas de reducción de las brechas sociales y la atención a la población en edad escolar excluida del sistema, que además son niños y jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más pobres, son una deuda que sigue pendiente (véase anexo 3).

Profesores.

Profesora de Psicología: Cuando entró a la universidad no estaba en sus planes ser profesora, estudió Psicología con la intención de dedicarse al área clínica. Sin embargo, cuando se graduó de la UNAM la invitaron a trabajar al bachillerato donde lleva ya 32 años, que en aquel entonces era pedagógico, y terminó trabajando como docente porque el horario y sus alumnos la conquistaron. Siempre está buscando innovar dentro y fuera del salón de clases para crear alumnos que propongan cosas nuevas. Considera que la reforma educativa era algo necesario pues se estaban creando alumnos repetitivos. Sin embargo, reconoce que el gobierno pretendía quitarle poder al sindicato y a través de los medios de comunicación se ha disminuido la valoración social pues se dice que están mal preparados y continuamente en paro laboral; además tuvo la oportunidad de participar en la

creación de reactivos de la evaluación docente, con lo que observa que el examen no mide lo que pretende y que gracias a esto el magisterio ha perdido muy buenos docentes. Ahora a punto de jubilarse quiere retomar la psicología clínica, ya que es un área que ha descuidado (véanse anexos 4 y 5).

Profesor de Artes Plásticas: Fue un niño tímido y tuvo que esforzarse mucho para sacar adelante sus estudios, batallaba para mantener buenas calificaciones y en diversas ocasiones reprobó los exámenes de admisión. Sin embargo, gracias a esto llega al taller de artes plásticas, que le sirvió como desahogo emocional y para integrarse socialmente; de hecho, es gracias a su ex profesor de taller que le ofrecen su actual puesto como profesor de artes plásticas, y lo ayudan a seguir estudiando. Una vez graduado de Diseño Gráfico decide quedarse como profesor para seguir apoyando a sus alumnos, darles la confianza que una vez le dieron a él y que de esta forma ellos descubran su capacidad de dar a conocer algo importante a la sociedad; lo que le da tranquilidad para jubilarse. Percibe a la reforma educativa como una imposición por parte del gobierno, que además está incompleta y descontextualizada para la realidad mexicana, en este sentido considera que el sistema educativo, y los profesores en particular, son los conejillos de indias con los que experimenta el gobierno. No identifica un cambio en la práctica docente, sino en aspectos técnicos o burocráticos que le restan seguridad laboral al magisterio; reconoce que le quitaron poder al sindicato (véanse anexos 6 y 7).

Profesor de Ciencias Sociales: Su primer acercamiento con la docencia fue para pagar sus estudios universitarios, opta por esta opción pues le parece una forma honesta de ganarse la vida y de poder regresarle algo a la sociedad, además del gusto que sentía por la actividad en sí misma. Y aunque sus inquietudes siempre estuvieron en el área de las ciencias políticas, decide continuar como docente, pues se da cuenta que esta información no es de fácil acceso para la sociedad. Entiende que como profesores deben asumir la responsabilidad de transformar la educación, mejorar su calidad, habilidades y competencias, para dar mejores resultados, ayudar a sus alumnos a progresar y a su vez ellos ayuden a sus familias. Considera que la reforma educativa va en esta línea y que era un cambio necesario; tiene esperanza de que

vendrán resultados positivos, aunque entiende porque a los profesores antiguos les cuesta trabajo sumarse a ella. Valora positivamente la evaluación docente pues ahora tienen que demostrar que saben (véanse anexos 8 y 9).

Profesor de Matemáticas: Mientras estudiaba la carrera tomó algunos trabajos como profesor, con lo que recuerda que sufrió para aprender matemáticas así que, para evitar que a sus alumnos les pasara lo mismo, comenzó a buscar una forma más eficaz de enseñar. Así llegó a la normal de maestros y decidió hacer una carrera ahí a la par de su ingeniería. Al regresar de su especialidad en Minnesota le ofrecieron el puesto de Jefe de Materia en la Dirección General de Bachilleres, donde trabajó por 27 años hasta que con el cambio de gobierno y la reforma educativa perdió su trabajo. Por lo tanto, se reconoce como una víctima de la reforma y, aunque en algún momento la defendió porque la teoría que plantea es buena, percibe que en la práctica falta mucho y necesita involucrar más a los docentes, entonces la considera, en todo caso, una reforma administrativa que busca eliminar al sindicato y controlar más a los profesores a través de sueldos bajos y miedo. Para poder tramitar una jubilación que tome en cuenta sus años de servicio, decide aplicar para una plaza docente, así entra a escuela en la que trabaja actualmente y en un par de años más quisiera dedicarse a escribir libros (véanse anexos 10 y 11).

Profesora de Inglés: Aprendió inglés desde muy joven y gracias a eso consiguió un trabajo como operadora de larga distancia en Telmex, con lo que pudo pagar sus estudios universitarios de Filosofía y Letras en el claustro. Al graduarse trabajó como profesora de historia del arte y literatura, pero no pudo continuar por no tener la carga académica necesaria. Gracias a las relaciones que hizo en ese colegio, le ofrecieron trabajar como profesora de inglés en el bachilleres donde se encuentra actualmente. Con el tiempo, y sobre todo a partir de las reformas educativas, surgen nuevos métodos educativos que ella desconoce, lo que la motiva a estudiar una carrera de Enseñanza en inglés que eventualmente le ayudará a darle un marco profesional a sus clases. Considera que el nivel socioeconómico, los problemas de las familias de sus alumnos y la falta de recursos en la escuela son obstáculos con los que debe lidiar, por lo que ha conservado un enfoque literario para diversificar e

impulsar constantemente a sus alumnos a través de las lecturas, ayudarlos a salir adelante y vencer el medio social del que provienen e incluso, motivarlos a lograr más que ella (véanse anexos 12 y 13).

Análisis Integrado

El siguiente apartado integra lo que se encontró tanto en el análisis de documentos como en el de las entrevistas individuales y se presenta dividido por temas para facilitar su lectura, sin embargo, es importante aclarar que esta no es sólo una mirada al contenido ideológico presente en la práctica docente, sino una puesta en diálogo de las diversas narrativas para, de esta forma, hacer visibles las tensiones, transiciones y variaciones que se dan entre ellas.

La sub-profesión docente.

El estatus de la profesión docente ha sido inferior al de otras profesiones, son vistos como un grupo subprofesional de pocos aspirantes y muchos desertores, sobre todo los varones (Arnaut, 1996). Originado, quizás, en que se les negó incorporarse a la universidad por considerarse una profesión de Estado. Hasta nuestros días se le considera como tal:

...el Estado debe asumir sus responsabilidades, porque la profesión de educador es una profesión de Estado; las escuelas son públicas y tienen que producir los mejores maestros para atender a su pueblo, sobre todo a los que más lo necesitan (Hernández, 2015, p.51).

Al separar normal y universidad, se le encargó a la normal “difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria” (Arnaut, 1996, p.24); mientras que la universidad se hizo responsable de “forjar el alma nacional mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país” (Arnaut, 1996, p.24). División que deja el privilegio del pensamiento crítico y la responsabilidad de tenerlo como objetivo de enseñanza a las universidades, mientras que los profesores solo deben preocuparse por hacer llegar cierta información a la población, sin cuestionarla, pues “los

maestros no son los sabios, sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales” (Arnaut, 1996, p.6).

Y no solamente es la universidad la fuente de conocimiento, la universidad representa una estabilidad emocional en las personas, representa mantener el espíritu de cambio, no solamente en la persona sino en la sociedad. Representa estar ahí donde se discuten los temas vigentes, representa estar ahí donde el día de mañana van a salir los encargados de tomar decisiones en el asunto financiero, o en el asunto político, o en el asunto social, o en la parte cultural (profesor de Ciencias Sociales, párr.136)

Misma idea que parece estar implícita cuando el secretario del SNTE dice que “La educación no debe ser un campo de batallas ideológicas ni disputas políticas” (Díaz, 2016, párr.38), o sea que el papel de reflexionar y discutir sobre política e ideologías en general les corresponde a otras áreas, “a los expertos.”

Los expertos, los especialistas, los que están en dirección general determinan que ciertos contenidos eh: hay que disminuirles su peso y a otros hay que aumentárselos [...] y eso tiene que ver con las exigencias del mundo ¿no? las exigencias políticas, las exigencias económicas, las exigencias sociales y culturales. Esta parte yo no me meto, digo finalmente eh es una parte destinada para los que estudian esta área del conocimiento en específico (profesor de Ciencias Sociales, párr.48-50).

En tensión con esto, la CNTE declara luchar “por democratizar la educación fomentando la crítica y el análisis de las políticas gubernamentales, así como la elaboración de alternativas educativas” (2012, párr.42).

El tema del conocimiento experto es fundamental al hablar de la profesionalización de la docencia, ya que la palabra profesión “tiende a remitir a una función cuyo desempeño requiere la movilización de conocimiento científico-tecnológico cada vez más complejo” (Fanfani & Steinberg, 2011, p.113). En este aspecto, el discurso del SNTE reconoce que la normal no ha podido cubrir con las necesidades de sus alumnos, y que fallan en el intento de organizarse y funcionar

como una universidad, nuevamente elevando a la universidad a un nivel más alto, como el modelo a seguir.

Desde las imprecisiones para evaluar cómo impactan en los diferidos esfuerzos por la puesta en marcha de nuevos planes de estudio, hasta la extrapolación en las escuelas normales del esquema de organización y funcionamiento universitario sin contar con las mínimas condiciones materiales... los resultados siempre son incompletos y tienden a ser inferiores a la necesidad de transformación que requiere la educación normal (Díaz, 2014c, párr.4)

La transformación permanente del sistema educativo muestra la evidencia de que su práctica no está a la altura de su diseño y de las necesidades, y que; en proporción directa a las diferencias del Sistema, el diseño de las normales no cubre los requerimientos y expectativas de sus alumno-futuros maestros. (Díaz, 2014c, párr.24)

Sin embargo, no les resta capacidad o preparación a los docentes con respecto a otras profesiones:

Se confunden quienes quieren ver en nosotros pasión sin reflexión [...] los trabajadores de la educación somos un gremio que hace la lectura de los tiempos, que cuestiona ritmos y secuencias, pero, sobre todo que propone respuestas elaboradas sobre la base del conocimiento (Díaz, 2014b, párr.35-37).

Que nadie tenga duda de que somos un gremio con una muy alta calificación académica, el porcentaje de trabajadores de la educación post-graduados en nuestro país está muy por encima de otras profesiones. Quizás seamos el gremio con el mayor número de integrantes con estudios post-universitarios, con estudios de especialización, maestría y doctorado. Esos son los maestros mexicanos (Díaz, 2014a, párr.3).

De igual forma la CNTE defiende la intelectualidad docente cuando dice que acrecientan “su capacidad crítica a la par de los intelectuales comprometidos y el saber académico” (2012, párr.44). Esta defensa da cuenta de que existe el discurso opuesto, por ejemplo:

Entonces con esto empecé a sacar información, en donde los alumnos sacaban en promedio general un 4.5 los profesores sacaban dos. Entonces empecé a decir

creo que nuestra dificultad principal es que los profesores de matemáticas no saben matemáticas (profesor de Matemáticas, párr.58).

Vocación: ¿El profesor nace o se hace?

La vocación se compone de tres aspectos: (1) innatismo, predisposición interiorizada por ciertas actividades; (2) desinterés, que no exige nada a cambio; (3) compromiso afectivo, demuestra respeto y aprecio por aquellos a quienes ofrece su servicio (Fanfani & Steinberg, 2011). En el discurso público se habla de la vocación como un requisito para la docencia (Bárceñas, Pérez & Pulido, 2015; Núñez, 2015; Tuirán, 2015).

Decididos a una vida de servicio, se integraron al magisterio, llegaron a sus escuelas y empezaron a ejercer su misión formadora. Y con la misma determinación, siguieron estudiando y enseñando, crecieron y ayudaron a crecer a los demás (Díaz, 2014b, párr.27)

Honramos nuestra vocación de servicio con pasión. Asumimos con orgullo nuestra impostergable misión. Somos el ejército civil y civilizador de la patria (Díaz, 2014b, párr.18).

De igual forma, algunos directores de las normales caracterizan a sus aspirantes como gente trabajadora, aguerridos, nobles, emotivos, honestos, etc. (Lara, 2015; Hernández, 2015; Ramírez, 2015), características que tienen más que ver con un aspecto moral o emocional que intelectual o profesional. Además, son características o cualidades, de las que no se hace responsable la malla curricular, podríamos concluir entonces que no se busca desarrollarlas durante su formación profesional, sino que ya debe contar con ellas, deben ser intrínsecas, *innatas*, al aspirante a docente.

El segundo componente (desinterés) se refiere a una práctica que atiende a un deber más que a la búsqueda de la recompensa material. Este aspecto se reflejó en muchas de las entrevistas como un “dejar huella” lo mencionan sobre todo al hablar de la satisfacción que les deja su práctica. La recompensa de *marcar* la vida de sus alumnos y ser recordados se refiere a algo íntimo, trascendente, es un seguir existiendo en las nuevas generaciones a través de esa huella.

Entonces siempre somos personajes que dejamos huella en la vida de alguna persona que pasó por nuestras manos ¿no? [...] porque cuantos chicos no, este, eligen una carrera porque les agradó como un maestro enseñó tal materia... entonces siempre un maestro marca la vida de alguien (profesora de Psicología, párr.130-133).

Siempre pienso que más te llena como profesor que te digan ¡muchas gracias, me ayudo bastante! y que todavía te siguen viniendo a ver (profesor de Artes Plásticas, párr.250).

Me he encontrado con varios alumnos que fueron mis ex-alumnos que ya están en la universidad, y creo que eso es lo más gratificante saber que, aunque fue una minúscula parte, una un granito de arena, pero colaboraste para la formación de una persona, de un ser humano. (profesor de Ciencias Sociales, párr.24)

Cada figura, cada héroe, cada persona destacada en el mundo tuvo una escuela y tuvo un profesor (profesor de Ciencias Sociales, párr.159).

Por otro lado, este componente a veces implica que las malas condiciones laborales se toleren por “la buena formación de la niñez y de la juventud” (De la Luz, 1886, como se citó en Hernández, 2015, p.48). E incluso quienes exigen mejores condiciones pueden ser vistos con menos autoridad social (Fanfani & Steinberg, 2011), claro ejemplo del principio de obligatoriedad en las narrativas maestras (McLean & Syed, 2015).

Durante su vida profesional, a pesar de que en ocasiones se les ha negado esa calidad y sin importar campañas de descrédito, han mantenido viva a la educación mexicana. Han realizado su misión incluso en tiempos difíciles, de obscuridad, crisis y violencia. Siempre con esperanza y la confianza en el porvenir (Díaz, 2014b, párr.23).

Es desgastante. Pero es muy divertido, es muy divertido porque cuando uno empieza a explicar o hacemos ejercicios y uno nota las miradas de ¡ya entendí! ¡Ay, así era! (profesora de inglés, párr.123)

También se puede observar este componente, aunque en tensión, en el siguiente discurso “nos dicen que es una medalla por esta transmisión y por el aguante ante la juventud, yo decía ¿entonces me están dando una medalla por aguantar 30 años de servicio de educación pública? No, yo nunca hice eso” (profesor de Matemáticas, párr.105)

El tercer componente, compromiso social, lo podemos observar en forma de consideración y cariño por sus alumnos, por ejemplo, cuando el profesor de artes plásticas dice “Yo aquí no tengo alumnos ¿sabes qué tengo? Amigos” (párr.80), similar a esto:

Este ahora tengo que abrir mi Facebook para poder comunicarme con ellos [...] Yo lo hice [adaptarse a la tecnología] porque dije de alguna manera es su hábitat de de de estos chicos, estar interactuando y todo ¿no? (profesora de Psicología, párr.93-98)

Según Fanfani & Steinberg (2011) existen dos grandes discursos con respecto a la vocación. El primero diría que los profesores nacen, en el sentido de que no eligen, sino que responden a un *llamado interior* y por consiguiente su preparación académica es meramente el medio para conseguir un fin; el segundo, diría que los profesores se hacen, en tanto toman una decisión racional de querer ser y eligen formarse como tal. Así que el inicio o la entrada a la profesión sería un factor importante para determinar si se es docente por vocación o no.

En el caso de los profesores entrevistados, aunque se puede observar en su discurso componentes de desinterés y compromiso afectivo, el innatismo brilla por su ausencia. Se encontró que, para la mayoría, la docencia no fue su primera elección de profesión y más bien entraron por razones circunstanciales o azarosas, ajenas a una vocación como tal (véanse anexos 4-13). En este sentido, se observa también un mayor apego identitario a su carrera de origen, más que con la docencia; por ejemplo, cuando la profesora de psicología dice: “Y bueno mi intención era eh trabajar dentro de mi área, yo soy clínica” (párr.7), la frase “yo soy” tiene un gran sentido identitario. Incluso ahora que está a punto de jubilarse, esta profesora quiere volver al área clínica: “sé que puedo seguirme realizando en otra área, a lo mejor el lado de la clínica que me he, este, descuidado” (profesora de Psicología, párr.220). Otro

ejemplo de esto lo da la profesora de inglés cuando cuenta cómo le ofrecieron su trabajo actual: “...le digo pues yo no soy maestra de inglés, pero tú haces traducciones, hablas inglés, has hablado inglés por un teléfono, te sabes comunicar con las personas; yo insistía, pero no soy maestra de inglés” (párr.19).

Se encontró un solo caso en el que se observó un fuerte apego identitario con la profesión pues a lo largo de su entrevista dice, en repetidas ocasiones, que su vida es la docencia y ubica el inicio de su historia como docente en la infancia. Este fue el caso del profesor de Matemáticas que, aunque su entrada a la docencia también fue “accidental” decidió estudiar a la par de su ingeniería, una licenciatura en la normal.

Pues por azares del destino fui a dar clases a una secundaria, a dar matemáticas, a dar dibujo técnico que era parte de ingeniería. Y ya estando ahí, yo no quería que mis alumnos sufrieran lo que según yo sufrí para aprender matemáticas, entonces busqué alguna forma más eficaz de hacer que aprendieran [...] me dicen que hay una escuela de educación superior, la normal superior, que me puede recibir y dije pues... me inscribí (profesor de Matemáticas, párr.75).

Función Político-social.

En México y en general en los países latinoamericanos la profesión docente y las escuelas tienen una doble función (Arnaut, 1996; Fanfani & Steinberg, 2011), sobre todo a los que trabajan con los grupos marginados se les otorga la responsabilidad de “prevenir que el origen social no se convierta en destino” (Tuirán, 2015, p.12). Es claro entonces que la escuela, y particularmente la rural, es una herramienta para mejorar las condiciones de vida en comunidades marginadas tanto económica como geográficamente (Bárceñas, Pérez & Pulido, 2015). En otras palabras, su función es política en su papel de representantes del Estado para formar a los ciudadanos en la lengua nacional, civismo, historia y socializar los valores nacionales; y social en tanto ayuda a *librarse* de la ignorancia y así poder aspirar al progreso, narrativa a la que se apega totalmente el SNTE:

Año tras año, confirmamos nuestra decisión para transformar la realidad del país. La ignorancia, lo sabemos los maestros, es la cadena más pesada que ancla la libertad de las personas; por ello, conectamos educación con las realidades cotidianas para favorecer mejores niveles de desarrollo humano. Pensamos y

trabajamos para fortalecer el desarrollo social porque estamos insertados, de manera natural, en lo más profundo de la vida de cada mexicano [...] Hoy los maestros de México refrendamos nuestro carácter como puente entre lo pasado y el porvenir. Consolidamos la identidad y valores nacionales si, nutrimos la rica memoria histórica de la patria sí; pero somos también generadores de cambios y portadores del futuro (Díaz, 2014b, párr.10-13).

No hay una sola comunidad que carezca de la presencia indiscutible del Estado en su responsabilidad y compromiso de educar. En nuestro trato cotidiano, somos parte de nuestras comunidades [...] Hemos dado voz a quienes solo nos tienen a nosotros (Díaz, 2014b, párr.34-35).

Aunque la orientación ideológica pudiera diferir, la CNTE también le otorga a la educación un rol político al hacerla responsable del desarrollo del pueblo y de la instalación de cierta forma de participación ciudadana cuando habla de “construir un nuevo proyecto educativo que coadyuve a erigir una sociedad basada en los principios democráticos y socialistas, que de origen a una nueva patria” (2012, párr. 45).

El aspecto de la movilidad social fue algo recurrente en las narrativas personales de los profesores, la mayoría desde una perspectiva meritocrática.

No solamente fue dar clases, sino que aportar más allá de lo que podían ellos visualizarse como seres humanos ¿no? Crear otro concepto de vida porque muchos de, por ejemplo mis estudiantes, muchos vienen de matrimonios disfuncionales, este el, el entorno socioeconómico es muy bajo; que ellos vean que sí se puede, este los sueños que ellos puedan tener los pueden conseguir nada más hay que buscar las estrategias para crecer ¿no? y no quedarse como que ya no se pudo, ya hasta aquí llegué y ya no puedo hacer más ... que quizás su entorno no es favorable para ellos, pero si los podemos apoyar de esa manera, pues a lo mejor los pueden quitar ¿no? Hacerlos como mejores personas (profesora de Psicología, párr.183-187).

O sea, estoy canalizando, estoy apoyando que su trabajo se conozca, que venga a demostrar realmente que él tiene esa capacidad como persona, como ser

humano, de dar a conocer algo importante a la sociedad ¿no? ¡véanme! vean lo que puedo expresar, lo que siento ¿no? (profesor de Artes Plásticas, párr.163)

Entonces a eso le apuesta uno, a que esto que uno hace, esto de la docencia le sirva al alumno ¿no? para escalar en la sociedad, para progresar y que esto obviamente tenga un carácter polinizante en la sociedad. O sea, esta educación que va más allá de las paredes es una educación más social (profesor de Ciencias Sociales, párr.25).

Para sacar adelante a los chicos de cierto medio social económico [...] casi un más de 50% de esta escuela, el 60% son de madres solteras o un papá soltero, no son de familias integradas (profesora de inglés, párr.78-79).

Yo creo que las escuelas, que es donde trabajamos, la escuela se mueve o la escuela es importante en función de que tengamos alumnos y estos alumnos hagan algo positivo por la sociedad. Yo creo que en la medida en que saquemos gente preparada en este, como yo digo, este ejército de gente pensante, en la medida en la que tengamos gente que encuentre problemas y que los señale, pero que proponga formas de resolver (profesor de Matemáticas, párr.112-113)

De igual forma se observó que la mayoría de los profesores (3) ha significado su práctica como una forma de *devolver* lo que han recibido, una especie de servicio social:

Yo a un alumno le brindo toda la confianza ¿por qué? porque a mi me la dieron, y gracias a esa confianza que me dieron pues aquí estoy ¿no? trabajando (profesor de Artes Plásticas, párr.68).

Y la docencia a mi me parece desde un principio una forma honesta de ganarse la vida y una forma para crecer profesionalmente; además de una manera honesta de regresarle a la sociedad lo que la sociedad me ha dado (profesor de Ciencias Sociales, párr.10).

Junto con mi esposo, él no es docente, pero, tenemos diez años estudiando teología, estoy en decimo grado; entonces eso nos hace tener, no de a fuerzas, no porque esté acostumbrada al servicio, no porque alguien me obligue, sino porque sé que como ser humano tengo que aportar algo, compartir algo de lo mucho,

porque yo siento que he recibido mucho ¡de verdad! y compartirlo (profesora de inglés, párr.176).

Profesión conveniente.

Desde los inicios del sistema educativo la demanda por la cobertura de la escolaridad y la especialización de ciertas áreas disciplinarias, sobre todo de nivel medio en adelante, han llevado a flexibilizar los requisitos de acceso al trabajo docente (Fanfani & Steinberg, 2011). En este sentido, muchos estudiantes se interesaban por la normal por ser la única opción de educación post-primaria fácil y no por vocación, pues se exigían mínimos requisitos de ingreso y se otorgaban múltiples beneficios como becas, alimentación, vestido e internado (Arnaut, 1996), aspecto que entra en tensión con la idea de la vocación como requisito. La creencia de que entrar a la profesión docente es fácil y es un trabajo cómodo se observó tanto en el discurso público como en el personal:

La ausencia de análisis especializado sobre los sujetos protagónicos del sistema se expresa de múltiples formas. Desde el poco rigor académico al seleccionar la planta docente hasta la falta de criterios para su permanencia y promoción. (Díaz, 2014c, párr.3)

Y bueno, empecé el primer semestre y la verdad es que, pues me favoreció, me favoreció en muchas cosas; el horario, eh me cautivaron los chicos y fue por eso que terminé trabajando como docente (profesora de Psicología, párr.8).

Origen sociodemográfico medio y bajo.

Otra característica que se destaca sobre la profesión docente es que se compone por personas de origen sociodemográfico de las clases medias y bajas provincianas (Arnaut, 1996). De esta forma, muchos directores de las normales al describir a sus alumnos suelen mencionar que son provenientes de grupos socioeconómicos bajos y muchas veces de zonas rurales (Lara, 2015; Hernández, 2015; Ramírez, 2015). Es curioso que se resalte la procedencia humilde de sus estudiantes, pero parece ser indicador de que existe la idea de ser una profesión para los estratos sociales más bajos, de esto también da cuenta la entrevista de una profesora:

Inclusive hay niveles ya ¿qué vas a trabajar si tienes tu carrera de gente rica? porque pues estudié en una escuela privada y de literatura (profesora de inglés, párr.170).

Pérdida de valoración social.

Se observa que al interior de la profesión docente los diversos subgrupos cuentan con valoraciones sociales diferentes. En primer lugar, los profesores rurales, al convertirse en representantes del Estado, se les otorga un alto estatus al interior de sus comunidades, e incluso se convierten en líderes de la misma; mientras que en la ciudad, el estatus de la profesión docente tiene bajos niveles de valoración social y salarios, en comparación con otras carreras (Arnaut, 1996).

De igual forma parece que ser profesor de un colegio particular tiene mayor prestigio que ser profesor de educación pública. Por otro lado, parece que ser profesor de un nivel educativo más alto también tiene mayor prestigio, posiblemente relacionado con el valor social otorgado a la normal vs. la universidad, sobre ese tema en particular habla una de las profesoras entrevistadas:

Por lo que notaba en esa época y si si lo veo en cierto nivel social; por ejemplo, un maestro del colegio americano ¡wow! ¡es un maestro del colegio americano! Yo lo noto, por ejemplo ¡Ah, es usted maestra de inglés! ¿de primaria? No ¿de secundaria? No, yo trabajo en nivel medio superior [...] ¡Ah, ah, prepa! El estatus es distinto, la visión de un ma, de un docente en nivel medio superior es diferente (profesora de inglés, párr.173).

Pero, en general prevalece la idea, desde hace mucho tiempo, de que la profesión cuenta con muy poca valoración social; por ejemplo, en la década de los 70, el entonces secretario de Educación Bravo Ahúja dijo:

Tengo que confesar que me he sentido apenado hondamente al comprobar la evidente marginación en que la sociedad los tiene [a los maestros de primaria]. Mientras cualquier profesionista tiene siempre oportunidades para superarse y aun para cambiar el enfoque de sus preocupaciones, el profesor normalista suele estar encerrado en un ámbito social e intelectual estrecho, rígido (como se citó en Arnaut, 1996, p.86).

En la actualidad, el discurso del SNTE da cuenta de eso cuando dice:

La reforma educativa debe contribuir verdaderamente a dignificar las condiciones materiales de las escuelas y empoderarlas. Asimismo, tiene el desafío de resarcir al maestro su papel central en el desarrollo educativo, apoyarlo pedagógicamente, reconocer su labor con un salario e incentivos decorosos, y recuperar el prestigio y reconocimiento social de la función docente. (Díaz, 2016, párr.21)

Hablar de la valoración social indiscutiblemente lleva a hablar de la remuneración económica, por ejemplo, se dice que el sueldo no representa lo que implica la labor docente: “bueno y el salario a veces ¿no? que no es el adecuado para la función que hacemos.” (profesora de Psicología, párr.125). El siguiente discurso, aunque en cierto grado de tensión, da cuenta de ello también:

Y le digo ¿a qué carrera se van a ir? no me diga que docencia, decía ¡ay no! se mueren de hambre, y todos ¡Ay! ¿cómo le dices eso a la maestra? Le digo, no pues que lo diga, yo no me muero de hambre, uno no se muere de hambre. Uno no está en la opulencia, no es uno un rico verdadero o un industrial, pero ... yo no me muero de hambre aquí (profesora de inglés, párr.177)

Una variante sobre el tema de la poca valoración social de la profesión docente es que existe un desprestigio intencional de la misma a raíz de la reforma y se puede observar, por ejemplo, en el discurso de la CNTE “la incesante campaña de desprestigio de la profesión magisterial enarbolada desde el gobierno mismo e impulsada por los grandes consorcios de comunicación y sectores empresariales” (2012, párr.8), así como en algunas de las entrevistas realizadas:

Bueno, actualmente han devalorado al docente... porque empiezan con sus películas y con sus, este, argumentos de que el maestro está reprobado ¿no? que cero en conducta y maneja que el maestro es lo peor de, de, este como profesionista ¿no? (profesora de Psicología, párr.128).

Yo creo que al profesor lo están denigrando mucho ¿no? ya se piensa que el profesor es un corrupto, que el profesor este no enseña, que el profesor no tiene la capacidad, que el profesor eh tiene falta de ética ¿sí? entonces ya están

perdiendo ciertos puntos, ciertos valores que uno tenía como maestro (profesor de Artes Plásticas, párr.117).

Sí hay un desprestigio, pero es un desprestigio provocado desde las esferas superiores ¿por qué? porque no ha respondido a sus intereses (profesor de Ciencias Sociales, párr.161).

Corrupción: pérdida de la rectoría.

Gracias a la fuerte influencia política que tiene el gremio magisterial en México, el tema de la corrupción es prácticamente inevitable. La CNTE declara “un examen de las trayectorias a los diferentes nombramientos realizados a la titularidad de la SEP durante el mandato de Felipe Calderón, nos muestra que ninguno de los funcionarios designados estaba vinculado con el sector y menos contaba con el conocimiento experto” (2012, párr.2). En la misma línea, dice que los líderes sindicales han sido nombrados por razones políticas y por lo tanto no responden a los intereses del magisterio: “no fue posible impedir la imposición del nuevo cacicazgo de Elba Esther Gordillo Morales, procedente del mismo PRIismo, causante en mucho de la crisis de la Educación nacional, del deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores, de la división y alienación de los mismos” (2009, párr.11). De igual forma los profesores hablaron de la corrupción entre líderes sindicales y gobierno:

Entonces tenemos diferentes etapas en México de este tipo de líderes, uno de los antiguos fue Jonguitud Barrios y la otra fue Elba Esther Gordillo ¿no? que más parecía responder a intereses particulares o de grupo que a los propios intereses de la educación [...] ya no tendría que haber ese tipo de líderes, ya no tendría que haber ese tipo de corporativismo, ese tipo de clientelismo ¡Demos paso a la democracia! [...] Desde que un profesor ingresa a esta escuela, inmediatamente lo obligan, en automático, a ser parte de un sindicato; eso no es democracia, eso es nazismo, eso es fascismo ¿no? (profesor de Ciencias Sociales, párr.150-155)

En tensión con este discurso que atribuye la corrupción a las altas esferas, el Estado habla de “prácticas como la venta y herencia de plazas,” que la pone en manos de los docentes mismos. El secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, se refiere a este tema y al de la pérdida de autoridad por parte de la SEP al hablar de la actual reforma educativa:

Recibió la educación después de más de una década de abandono, en donde los gobiernos anteriores cedieron la rectoría del Estado en materia educativa [...] estaba perdida esa rectoría de la Educación, que era algo tan importante para que pudiera funcionar bien. Las escuelas habían estado en el abandono (SEP, 2017, párr.9).

Tener reglas claras para el ingreso al servicio Profesional Docente a través de un concurso y de un examen, para que entren los que tengan mejores aptitudes y conocimientos. Los concursos para ascender de ser maestro y a ser director; las evaluaciones para saber cómo vamos y dar capacitación a quien lo necesite; los incrementos salariales a quienes demuestren que está haciendo muy bien su trabajo. Todo esto implicaba un reto para quienes antes controlaban los ascensos de los maestros, para quienes antes controlaban el ingreso; para quienes después de esos 12 años de pérdida de rectoría del Estado, se incrementaron prácticas como la venta y la herencia de plazas. Hay que decir las cosas como son, y por supuesto que de ahí viene la resistencia de la coordinadora (SEP, 2017, párr.12).

Al decir que gracias a que se eliminan dichas prácticas los profesores se resisten a la reforma es como decir que los profesores han estado cómodos sin evaluarse ni capacitarse, sin tener que demostrar su capacidad y conocimiento. Si bien el secretario especifica que la resistencia es de parte de la coordinadora, y la coordinadora no son todos los profesores, se podría deducir que los demás profesores han estado apáticos a las condiciones de la práctica docente. A lo que el líder sindical Juan Díaz de la Torre responde con un discurso divergente, en donde le recuerda al Estado que son ellos los responsables de organizar y proveer la infraestructura para la actualización pedagógica de los docentes, en este sentido el abandono educativo no es de los profesores y, en todo caso, si esto se ha dado no ha sido por falta de ganas y esfuerzo de ellos:

Apreciamos la educación, sabemos de su valor para fortalecer nuestra propia práctica cotidiana. Lo hacemos de manera ordinaria, permanentemente estamos ocupados en seguir aprendiendo, en tomar cursos diversos para mejorar como profesionales y como personas (2014, párr.6-7).

Si bien lo anterior supone que el aprendizaje profesional permanente en la enseñanza es una obligación y un esfuerzo individual, es también un derecho exigible al Estado Mexicano, por parte de los docentes. Por ello, las autoridades educativas tienen la obligación legal e institucional de proporcionar a los maestros mexicanos los apoyos y las herramientas indispensables que faciliten la evolución de sus conocimientos y competencias disciplinares y sus prácticas pedagógicas. (2016, párr.31)

Similar al discurso del sindicato, la CNTE dice que existe un abandono de la educación por parte del Estado:

Durante muchos años el Estado ha abandonado sus obligaciones en el mantenimiento y reparación de la infraestructura escolar y ha reducido al mínimo la construcción de nuevos espacios educativos [...] Han prevalecido viejos intereses políticos que obstaculizan una reforma integral profunda que responda a las necesidades de mejoramiento académico (2012, párr.35).

De igual forma el discurso de los profesores da cuenta de que la falta de condiciones y recursos dificultan su práctica:

Por ejemplo, al maestro se le exige muchísimo, mucho, mucho; atención con grupos de más de cincuenta alumnos, este bueno en básica les dan un grupo, pero no les dan las horas necesarias para estar dentro de la escuela y estar creando material didáctico (profesora de Psicología, párr.111).

Carece de muchas cuestiones, de un aula acondicionada bien para la educación ¿no? hay veces que sentados en ladrillo, que dices ¿hasta allá va a llegar la nueva reforma? Yo creo que primero hay que concientizar eso ¿no? eh mal comidos... (profesor de Artes Plásticas, párr.180)

La SEP tendría que diseñar algunos programas para la actualización, este, presencial ¿no? de manera que los profesores sepan preparar sus clases, apoyándose ya no solamente en Power Point, el Power Point y Word son de la época jurásica ¿no? (profesor de ciencias sociales, párr.71)

Aquí nunca nos han dado una clase de idiomas ... lo mismo que yo estaba, perdón, pero si lo hice ¿por qué a nosotros no nos dan? afuera abajo en la entrada

estaba un letrado Excel intermedio, solo para administrativos; ¿cómo es posible que solo Excel para administrativos? si yo lo necesito para trabajar ¿cómo? dicen es que no tienen más horas ¿cómo? Necesitamos muchas herramientas que a la mano no se tienen para poder darle un enfoque más asertivo (profesora de inglés, párr.74-76).

Conclusiones y discusión

En primer lugar, se interpreta como un solo discurso sobre la profesión docente que se compone de estos siete temas que son la sub-profesión, vocación, función político-social, conveniencia, origen sociodemográfico medio y bajo, pérdida de la valoración social y corrupción. Como podemos ver en el análisis integrado, se encontraron algunas narrativas en tensión, sin embargo, éstas son las que prevalecen y por lo tanto, lo que hipotetizamos sería la narrativa maestra. Sabemos que estos discursos no son nuevos ni desconocidos, se han discutido muchas veces y en muchos países, como la vocación, la profesionalización de la docencia o la doble función de la educación, por lo que la pregunta que surge ahora es ¿por qué esta narrativa maestra persiste?

Sobre este tema McLean & Syed (2015) mencionan por lo menos cinco razones por las que unas narrativas son más rígidas que otras. En primer lugar, el poder, es decir las personas en posiciones de poder que invierten en una narrativa maestra suelen ser también quienes controlan los medios y estructuras para producirlas y reproducirlas, por ejemplo, los medios de comunicación masiva. La segunda razón es la historia, cuando una narrativa se ha contado por mucho tiempo tiende a estar más integrada a la cultura y por lo tanto se percibe como lo normal. Otra razón es la dificultad para la comunicación interpersonal cuando se contradice a la narrativa maestra, esto quiere decir que incluso como oyentes aceptamos menos las narrativas alternativas, entonces muchas personas podrían estar contando la narrativa maestra, aunque se apeguen más a la alternativa, para no ser rechazados. La realidad de los hechos también es una de las razones, cuando las narrativas maestras se refieren a hechos innegablemente verdaderos. Finalmente, cuando las narrativas entran en más de un tipo se vuelven más significativas, por ejemplo, que una narrativa fuera tanto estructural como episódica. Con esto en mente sería interesante

preguntarse sobre estas narrativas ¿quién las dice? ¿por cuánto tiempo se han contado? ¿a quiénes favorecen? y ¿en qué sentido? etc.

En segundo lugar y con relación a la reforma educativa, parece que esta no ha desencadenado ningún proceso identitario. Se observó que los profesores adoptaron algunos términos que surgen a raíz de la reforma como educación por competencias, aprender a aprender, etc. Sin embargo, en ninguna de las historias de vida profesional la reforma funcionó como un punto de quiebre o parteaguas, independientemente de si validan o no la reforma educativa. Esto podría estar relacionado con que los profesores reportaron no percibir un cambio significativo en su práctica, la mayoría describe a la reforma más bien como administrativa. Además, ninguno de los profesores entrevistados quería ser maestro, lo cual coincide con lo encontrado por Veiravé, Ojeda, Núñez & Delgado (2006) con profesores de enseñanza media en Argentina, y en todo caso se identifican más con su carrera de origen por lo tanto la reforma no plantea una interpelación identitaria. Sin embargo, Loyo (2002) obtuvo resultados similares con profesores normalistas en México, lo que podría apuntar a que verdaderamente el magisterio mexicano desarrolla estrategias de resistencia pasiva o de adaptación ante los cambios.

Por otro lado, durante las entrevistas surgieron comentarios que indican que la reforma se vive de forma diferente en los estados al sur del país, precisamente por la falta de recursos económicos de la zona. Sería interesante indagar en este aspecto y quizás realizar un estudio que permita contrastar ambas experiencias, pues tanto los profesores entrevistados por Loyo (2002) como en este proyecto radican en la capital del país o estados aledaños. Otro aspecto a tener en cuenta es que no se pudo acceder a una muestra que tuviera menos de 10 años de antigüedad, sería prudente en investigaciones posteriores considerar profesores con menos años de servicio, sobre todo recién egresados para indagar la posible influencia de este factor considerando que la evaluación docente tiene diferentes consecuencias para aquellos que ingresan al servicio después de la reforma, ellos pierden su trabajo. De igual forma, la reforma implica cambios distintos según el nivel educativo, por lo tanto, también poder comparar las experiencias de los profesores en diversos años escolares sería interesante.

En tercer lugar, a diferencia de lo propuesto por Carlos Ornelas de que existen tres discursos principales, se encontraron dos narrativas maestras sobre la reforma educativa. La primera es el discurso del estado y el sindicato, quienes validan la reforma tanto en lo práctico como en lo teórico, con la única diferencia de que el sindicato propone una responsabilidad compartida en el abandono de la educación, más que de un solo actor, en este caso los profesores. La segunda sería la de la coordinadora quien presenta un discurso totalmente opuesto pues hablan de la reforma, en todo caso, como el resultado de diversos acuerdos políticos entre el Estado, sindicato y otros grandes capitales nacionales e internacionales y por lo tanto la invalida. Por otro lado, el discurso de los profesores tiene elementos de una narrativa o de otra, no se encontró otra versión de los hechos que diera indicios de una tercera narrativa. Es importante resaltar que tanto los actores colectivos como los profesores entrevistados coinciden en que la educación en México ha estado en una condición de abandono.

Finalmente, este proyecto nos ha dado indicios de lo que puede estar ocurriendo en contexto de reforma, alza nuevas preguntas para futuras investigaciones y, sobre todo, brinda una alternativa metodológica viable y coherente que nos permita dar cuenta de los aspectos antes invisibilizados en el campo de las narrativas maestras.

Referencias

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas: México.
- Bárceñas, R., Pérez, J.A. & Pulido, J. (2015). Tres profesores y su lucha desde las entrañas de Cañada Honda. *Gaceta*, 1, 59-62.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bettie, J. (2002). Exceptions to the Rule: Upwardly Mobile White and Mexican American High School Girls. *Gender and Society*, 16 (3), 403-422.
- Bolívar, A., Fernández, M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF. [Aprendizaje y transformación del sujeto en formación. Traducción de trabajo de F. Melo y C. Sebastián].
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (2001). *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. Philadelphia, USA: Johns Benjamin North America.
- Castorina, J.A. (2010). La dialéctica en la psicología del desarrollo: relevancia y significación en la investigación. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 23(3), 516-524.
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. (31 de julio de 2009). Hacia los 30 años de la CNTE [Mensaje en un Blog] Recuperado de <http://cntrabajadoresdelaeducacion.blogspot.com/2009/07/>
- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. (21 de febrero de 2011). Desplegado [Mensaje en un Blog] Recuperado de <http://somoscnte.blogspot.com>

- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. (3 de septiembre de 2012).
 Contra Informe de Educación: El Sexenio del agravio educativo, recuento del
 embate en contra de la educación pública [Mensaje en un Blog] Recuperado
 de <http://cntrabajadoresdelaeducacion.blogspot.com>
- Cohen, A.B. (2009). Many forms of culture. *American Psychologist*, 64, 194-204.
 doi: 10.1037/a0015308
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1999). *Shaping A Professional Identity: Stories of
 Educational Practice*. London: Althouse Press.
- Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII; y 73,
 fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo
 segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3° de la Constitución
 Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación
 (2013).
- Díaz, J. (29 de abril del 2014a). Presentación del Sistema Nacional de Desarrollo
 Profesional Docente (SINADEP-SNTE). Recuperado de
<https://www.snte.org.mx/web/vernoticias/4731/416/presentacion-sistema-nacional-desarrollo-profesional-docente-sinadepsnte>
- Díaz J. (15 de mayo del 2014b). Celebración del día del maestro en los pinos
 [Discurso] Recuperado de
<https://www.snte.org.mx/web/vernoticias/4918/416/celebracion-dia -maestro-los-pinos>
- Díaz, J. (10 de junio del 2014c). Discurso, Foro de consulta Educación Normal.
 Recuperado de
<https://www.snte.org.mx/web/vernoticias/5263/416/discursoforo-consulta-educacion-normal>
- Díaz, J. (15 de agosto de 2016). Discurso Juan Díaz de la Torre, Modelo Educativo.
 Recuperado de <https://www.snte.org.mx/web/vernoticias/13241/416/discurso-juan-diaz-torre-modelo-educativo>
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York, USA: Norton.
- Fivush, R. (2010). Speaking silence: The social construction of silence in
 autobiographical and cultural narratives. *Memory*, 18(2), 88-98. doi:
 10.1080/09658210903029404

- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Editorial Trillas.
- Gallardo, G. N. (2012). *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE*. (Tesis de maestría inédita). Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Gobierno de la República Mexicana. (s.f.). *Reforma Educativa*. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/#leyes-secundarias>
- Gindin, J. (2008). Sindicalismo Docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructura diferenciada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 351-375.
- Hammack, P. (2008). Narrative and the Cultural Psychology of Identity. *Personality and social psychology review*, 12 (3), pp. 222-247. doi: 10.1177/1088868308316892
- Hammack, P. & Pickeli, A. (2012). Narrative as a Root Metaphor for Political Psychology. *Political Psychology*, 33, 75-103. doi: 10.1111/j.1467-9221.2011.00859.x
- Hammack, P., Mayers, L. & Windell, E. (2013). Narrative, psychology and the politics of sexual identity in the United States: from “sickness” to “species” to “subject”. *Psychology & Sexuality*, 4(3), 219-243, doi: 10.1080/19419899.2011.621131
- Hernández, E. (2013). Las Reformas Educativas y el Papel del Docente. *Fuentes Humanísticas*, 46, 109-121.
- Hernández, F. (2015). Retos y aciertos del normalismo en México. *Gaceta*, 1, 48-51.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). Educación obligatoria en México. (Informe 2016). Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>
- Lara, R. (2015). La sensibilidad del profesor, requisito para que la educación salga adelante. *Gaceta*, 1, 65-67.

- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (3), 37-62.
- McAdams, D.P. (2006). The Redemptive Self: Generativity and the Stories Americans Live By. *Research in Human Development*, 3 (2&3), 81-100, doi: 10.1080/15427609.2006.9683363
- McAdams, D.P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by* (revised and expanded edition). New York, NY: Oxford University Press.
- McLean, K. (2015). The Co-authored Self: Family Stories and the Construction of Personal Identity. New York, USA: Oxford University Press.
- McLean, K. & Syed, M. (2015). Personal, Master, and Alternative Narratives: An Integrative Framework for Understanding Identity Development in Context. *Human Development*, 58, 318-349. doi: 10.1159/000445817
- McLean, K.C., Syed, M., Yoder, A., & Greenhoot, A. (2014). The role of domain content in understanding identity development processes. *Journal of Research on Adolescence*, 26, 60-75. doi:10.1111/jora.12169
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nuñez, M.E. (2015). Evaluación, respeto y credibilidad: Bases del ejercicio docente. *Gaceta*, 1, 52-54.
- Ornelas, C. (4 de octubre del 2017a). La reforma educativa en la globalización (I). *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2017/10/04/1192466>
- Ornelas, C. (11 de octubre del 2017b). La Reforma Educativa en la globalización (II). *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2017/10/11/1193939>
- Ornelas, C. (18 de octubre del 2017c). La reforma educativa en la globalización (III). *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2017/10/18/1195388>
- Ornelas, C. (25 de octubre del 2017d). La reforma educativa en la globalización (y IV). *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2017/10/25/1196966>

- Penuel, W. & Wertsch, J. (1995). Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92.
- Ramírez, A. (2015). Una tarea noble, digna y compleja. *Gaceta*, 1, 63-64.
- Schachter, E.P. (2004). Identity configurations: A new perspective on identity formation in contemporary society. *Journal of Personality*, 72, 167-200. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00260.x
- Secretaria de Educación Pública. (30 de agosto de 2017). Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la XI Reunión plenaria del PRI, en el Senado. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-xi-reunion-plenaria-del-pri-en-el-senado?idiom=es>
- Sebastián, C., y de Villers, G. (2006). Dynamiques identitaires et sens de la formation. Une étude exploratoire du point de vue historico-culturel. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (Action et Savoir, 185-228). Paris: L'Harmattan.
- Schmelkes, S. (Junio, 2017). *La evaluación docente en México*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Evaluación Docente en Latinoamérica ¿Qué hemos aprendido? Del MIDE UC, Santiago de Chile. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=8Tw_547OKGY
- Soto, A., Stecher, A. & Valenzuela, A. (2017). Interpelaciones identitarias en el trabajo: Propuesta para la comprensión de los procesos de construcción de la identidad laboral. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 34, 25-39. doi: 10.1590/1982-02752017000100004
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Syed, M. (2010). Developing an integrated self: Academic and ethnic identities among ethnically-diverse college students. *Developmental Psychology*, 46(6), 1590-1604. doi: 10.1037/a0020738
- Tenti Fanfani, E. & Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI Editores.

- Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30 (2), 1-21.
- Tuirán, R. (2015). Formación y evaluación docente en la educación media superior. *Gaceta*, 1, 11-13.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Nuñez, C. & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media: Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3), 1-11.
- Velasco, F. (9 de junio de 2008). Charrismo Sindical. *Agencia Latinoamericana de Información (ALAI)*. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/24582>
- Vidiella, J. & Larrain V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afecto y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1281-1310.

ANEXO 1. Estado

Los mexicanos de hoy estamos derribando las barreras que limitan el desarrollo y el potencial del país. El más relevante de estos cambios, por tratarse de nuestros niños y jóvenes, es la Reforma Educativa que fue la primera que impulsamos. La reforma busca un México con Educación de Calidad para realizar el anhelo de las familias, de que sus hijas e hijos puedan desarrollar su potencial y realizarse a plenitud.

Nuestro sistema educativo es uno de los cinco más grandes del mundo, hoy tenemos afortunadamente cobertura universal de primaria, prácticamente de secundaria, en ES estamos muy cerca de la meta del 40%. Pero el gran reto entrado ya el siglo XXI era la calidad, porque desafortunadamente el sistema educativo no tenía el nivel ni calidad de lo que necesitaba nuestro país. Que, además, hay que decir las cosas como son, se recibió la educación después de más de una década de abandono, los gobiernos anteriores cedieron la rectoría del Estado en materia educativa, que era algo tan importante para su buen funcionamiento. Las escuelas habían estado en el abandono, la diferencia en la inversión es de 20 mil millones en 12 años contra 80 mil millones en seis años, esto habla del compromiso de que la educación es la prioridad. Esta inversión no logra arreglar todo, después de 12 años de abandono el rezago es gigantesco.

Ese mismo rezago estaba reflejado en los planes y programas de estudio muy poco actualizados a las necesidades del mundo del Siglo XXI, era inminente la necesidad de recuperar la rectoría del Estado y modernizar todo, y de eso se ha tratado la reforma. El presidente de la República tomó posesión el primero de diciembre de 2012; el 2 de diciembre se firmó el Pacto por México; y el 3 estaba sobre la mesa una propuesta de parte del Ejecutivo de Reforma Educativa. Ese mismo diciembre se votó de manera favorable y después vino la legislación secundaria y desde ahí empezaron las resistencias, resistencias obvias y claras porque estábamos cambiando al sistema educativo.

Estamos dejando atrás un sistema en el que obtener una plaza era un proceso injusto, opaco y tortuoso para las maestras y los maestros. Eran objeto de muchas arbitrariedades muchas veces por parte de la burocracia y otras porque simplemente el proceso no tenía reglas claras, entraban en juego factores que durante mucho tiempo le han hecho daño al país y al sistema educativo. Tener reglas claras para el

ingreso, ascenso y aumentos salariales en el Servicio Profesional Docente implicaba un reto para quienes antes controlaban los ingresos y ascensos de los maestros, para quienes después de esos 12 años de pérdida de rectoría del Estado incrementaron prácticas como la venta y la herencia de plazas. Este es un proceso novedoso, pero sobre todo esto es un proceso de justicia. Estamos eliminando esa vieja práctica, por eso es una de las transformaciones que más resistencias ha enfrentado, por supuesto que de ahí viene la resistencia de la Coordinadora. Pero tenemos que seguir adelante, porque lo que aquí está en juego, más bien, lo que está en riesgo, es el futuro de México. Ese fue el valor que tuvo este Senado y este grupo parlamentario para sacar adelante esta reforma.

Las resistencias fueron creciendo en el campo ya en el día a día. Hace un año teníamos un paro de labores en cuatro estados y no podemos aceptar que se tome auténticamente a los niños y jóvenes como rehenes, para ponerlos delante de una causa y de una lucha que tiene la coordinadora. Pero no sólo eso, en Michoacán teníamos bloqueadas vías del tren, generando un problema para el país porque es uno de los más grandes de nuestro país. En Guerrero tenían bloqueada la autopista del Sol de manera intermitente, pero bloqueado el paso entre la Ciudad de México y Acapulco. En Oaxaca bloqueadas más de 80 carreteras, a tal nivel que tuvimos que hacer un puente aéreo para llevar víveres. En Chiapas estaba cerrada la frontera con Guatemala y estaba bloqueado el paso entre Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas. Ese era el panorama y empezaba a haber muchas voces que decían que teníamos que modificar la Reforma Educativa, que decían que se debía hacer una zona de excepción en estos lugares, ideas que, afortunadamente, la firmeza y la claridad del presidente de la República y no aceptó y no cedió. Y un año después, podemos decir que finalmente los niños en estos estados regresaron a clases, que después tuvimos el primer mayo, en más de 20 años sin paro magisterial, como saben siempre el Día del Maestro era un pretexto para iniciar paro. A la par de todo esto, se evaluaron la mayoría de los normalistas que se habían resistido.

Encontramos 44 mil plazas que pagábamos y no estaban en los salones de clase; la mayoría ha regresado a los salones de clase pero eso era algo donde, otra vez, hubo una pérdida de la rectoría del Estado, acuerdos políticos sin ningún tipo de control, entrega de plazas que no tenían que ver con el tema educativo; y gracias a

esto se avanzó también en auditar a la nómina que pone orden a muchos años de desorden, que transparenta todo y que hoy permite que las mexicanas y mexicanos puedan estar seguros de que sus impuestos están en las escuelas.

El Nuevo Modelo Educativo representa una verdadera revolución pedagógica pues permite a los alumnos aprender para la libertad y para la creatividad. Libertad para elegir su camino de vida y tomar las mejores decisiones; creatividad para idear nuevas soluciones y construir un mejor futuro. Fruto del trabajo y el consenso con 15 mesas nacionales y más de 200 mesas estatales, el CIDE (secretario técnico de esas mesas) nos dio 30 recomendaciones y a partir de eso hicimos la versión definitiva del Nuevo Modelo Educativo, enriquecido y con una gran fuerza, porque no es el modelo de la SEP o el modelo del gobierno federal, sino un proceso compartido en el que participó el sindicato, los pedagogos, el sector privado, las normales, los expertos, los legisladores, etcétera. Los programas tampoco fueron nada más los planes de la SEP, trajimos a los 90 grandes expertos de pedagogía de nuestro país y ellos construyeron, en función del nuevo modelo, los nuevos Planes de estudio.

Existe un contraste entre lo que se recibió y lo que entregamos, un resultado y un avance extraordinario. Vamos a tener que valorar la claridad y la valentía que se tuvo para ver que en gran medida el futuro del país pasaba por la educación; que el cambio de México estaba en la fuerza de la educación, y que había que hacer lo que antes nadie se había atrevido a hacer. Tomar los costos políticos, que han sido muy altos, pero en donde ha sido absolutamente claro que van a llevar al país a otra dimensión.

Somos un país que tiene absolutamente todo para ser una potencia en el siglo XXI: historia, cultura, gente. Y ese va a ser no solo uno de los grandes legados sino una muestra de que esta visión tiene que continuar y de que todos nosotros tenemos que salir a dar la batalla para que México pueda continuar y sea el Corea del Sur del siglo XXI, que sea la potencia a la que está llamado a ser y no tomemos el camino que nos lleve a otros resultados, como los que estamos viendo en Sudamérica. Esa es la disyuntiva que vamos a tomar y esa pelea tenemos que darla juntos, unidos y con plena lealtad y apoyo al señor presidente Enrique Peña Nieto. Estar en contra de la reforma educativa es estar en contra de México y, sobre todo, estar en contra de la niñez y juventud mexicanas.

ANEXO 2. Sindicato (SNTE)

En 1918, cuando Venustiano Carranza decretó la celebración del Día del Maestro, México comenzaba apenas a recuperarse de la Revolución. Estaba todo por hacer, había que reconstruir al país y fundar un nuevo Estado, restablecer la unidad nacional, edificar las nuevas instituciones y desplegar el conjunto de políticas de salud, educación, seguridad, asistencia social, de desarrollo del campo y las ciudades, que fueron las características del Estado social mexicano. En ese contexto, el homenaje que se instituyó para los maestros tuvo un doble y profundo significado, se reconocía explícitamente su elevada responsabilidad educativa y, al mismo tiempo, se le asignaba un papel fundamental para afrontar los desafíos de la época, se les hacía partícipes en la reconstrucción de la Nación.

Maestras y maestros, se multiplicaron y expandieron hacia todos los rincones del país, hicieron de las escuelas casas del pueblo, hicieron las primeras campañas de salud y de vacunación, reorganizaron a las comunidades, llevaron el mensaje de la unidad y la identidad nacional, socializaron las aspiraciones de justicia social, progreso y democracia. Sobre esta historia y con esa identidad, en 1943 se creó el SNTE como organización unitaria para la defensa y promoción de los derechos del magisterio, para promover la expansión del sistema educativo, defender la escuela pública y ponerla al servicio del pueblo. En la segunda mitad del siglo pasado, contribuyó a la consolidación del Sistema Educativo Nacional, hizo frente al reto de multiplicar la cobertura educativa y universalizar la educación básica. Fue partícipe de la modernización social, política y económica del país cuando nos dimos a la enorme empresa de llevar a cabo el “Plan de Once Años” en 1964, o cuando elevamos nuestra profesión a grado universitario. No hay una sola comunidad que carezca de la presencia insustituible del Estado en su responsabilidad y compromiso de educar. Hemos dado voz a quienes sólo nos tienen a nosotros desde hace más de 70 años. Estamos comprometidos con la educación al servicio del pueblo, hemos mantenido viva la educación mexicana incluso en tiempos difíciles, de obscuridad, crisis, violencia y sin importar campañas de descrédito.

Como lo hicimos en el pasado, vamos a respaldar el desarrollo del país, iniciando en nuestro ámbito, concretando la Reforma Educativa, porque el SNTE nunca se ha opuesto a la Reforma, por el contrario, fuimos de sus principales

promotores y nuestras propuestas e iniciativas están incorporadas en sus contenidos. Con ella se abren horizontes antes impensables y requiere de la participación efectiva de los maestros, por ser el actor central de cambio social en nuestro país y garantía para una educación relevante para los niños y jóvenes de México.

El sistema educativo ha estado en permanente transformación, en los años 60 y 70 del siglo pasado con la expansión acelerada de la educación básica; en 1992 la descentralización de los servicios para la formación de maestros; en 1993 la ley general de Educación redefinió las atribuciones de los estados y de la federación en materia de formación docente; en 1996 con la implementación del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. Es evidente que la práctica no está a la altura de su diseño ni las necesidades, y que las normales no cubre los requerimientos y expectativas de sus alumnos. Uno de los problemas que han impedido el éxito de las reformas educativas llevadas a cabo en todo el mundo, es la influencia de los intereses políticos, económicos y comerciales, que no conocen el funcionamiento del sistema educativo y las escuelas, las formas de aprendizaje o los esfuerzos de los docentes por mejorar constantemente sus métodos y prácticas de enseñanza; los que diseñan no siempre están inmersos en la ejecución. Y aunque reconocemos las debilidades del sistema educativo, no compartimos la visión de quienes reviven obsesivamente el pasado y se lamentan intensamente del presente, porque con ello difícilmente podremos imaginar y construir un futuro prometedor.

La educación no debe ser un campo de batallas ideológicas ni disputas políticas, esta es quizás la última oportunidad para cambiar la situación actual. No nos embrollemos en debates estériles, evitemos visiones reduccionistas que creen que la educación es responsabilidad de un solo actor o grupo. Los docentes tenemos el reto de avanzar en un nuevo profesionalismo, y si bien lo anterior es una obligación y un esfuerzo individual, es también un derecho exigible al Estado. La reforma debe contribuir verdaderamente a dignificar las condiciones materiales de las escuelas y empoderarlas. Asimismo, debe resarcir al maestro su papel central en el desarrollo educativo, apoyarlo pedagógicamente, reconocer su labor con un salario e incentivos decorosos, y recuperar su prestigio y reconocimiento social.

ANEXO 3. Coordinadora (CNTE)

Justo cuando el charrismo pensaba haber terminado con la trayectoria de lucha del magisterio, del seno del pueblo humilde nace la CNTE en 1979, con el claro objetivo de democratizar al SNTE, la educación y el país, enarbolando las demandas más sentidas de las bases y en contra de la política educativa que no respondía a los intereses del pueblo, la antidemocracia, corrupción, represión, violación de los derechos laborales, etc. Así entró nuevamente a nuestra vida política el espíritu de lucha que no ha dejado de manifestarse desde entonces. Convencidos de que sólo la unidad de los trabajadores y asalariados en un frente de clase puede garantizar una dirección ideológica y política correcta, una organización firme y combativa, que permita arrancar conquistas, preservarlas y acrecentarlas.

La crisis por la que atraviesa el país es producto de una prolongada gestión gubernamental al servicio de los grandes capitales nacionales y extranjeros. Como cuando Carlos Salinas apoyó al imperialismo norteamericano y socios, en la agresión armada que se preparó contra los pueblos árabes, para despojarlos de las riquezas de su subsuelo, proporcionando el petróleo de los mexicanos para hacer funcionar su maquinaria armamentista y ofreciendo jóvenes soldados para ese frente de guerra. O como la burocracia de la SEP, empresarios, funcionarios del Banco Mundial y la OCDE, que gozan de pensiones millonarias desde hace más de una década.

Aunque se puso en jaque al charrismo con la caída del cacicazgo de Carlos Jonguitud Barrios, no fue posible impedir la imposición del nuevo cacicazgo de Elba Esther Gordillo Morales, procedente del mismo PRIismo, causante en mucho de la crisis de la educación nacional, del deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores, de la división y alienación de los mismos. Así mismo un examen de las trayectorias a los diferentes nombramientos a la titularidad de la SEP durante el mandato de Felipe Calderón, nos muestra que ninguno de los funcionarios designados estaba vinculado con el sector y menos contaba con el conocimiento experto. Al final de este periodo se deja un sector entregado completamente a las políticas educativas impuestas por los organismos financieros internacionales en medio de la resistencia de miles de trabajadores de la educación. El hartazgo de la mayoría de la población es cada vez más evidente, lo que demuestra el fracaso del sistema político nacional y la creciente inconformidad del pueblo.

La reforma es una nueva traición del Senado al magisterio y al pueblo en general, es clara la perversa intención del Estado por pulverizar la educación pública con la imposición de un modelo educativo excluyente y antipedagógico que además viola los derechos de los trabajadores. Por un lado, borra de un plumazo conquistas y derechos como la “contratación colectiva” y “la plaza de base” creando un sistema nacional de control. Todo ello, sin la consulta y aceptación de los más de un millón de trabajadores de la educación; Por el otro, agrade a la escuela pública pues sienta las bases para su privatización. El enfoque por competencias fomenta la formación de sujetos acríticos, ajenos a su realidad histórica, desvinculados de las necesidades sociales, individualistas, insensibles a la historia, la cultura y la política, ciudadanos gobernables que sean, al mismo tiempo, mano de obra barata, pasiva y consumista. Para lograrlo resulta indispensable socavar los derechos laborales de los maestros, convertirlos en máquinas enseñadoras y liquidar al magisterio disidente.

Nunca hubo avances ni grandes transformaciones en el sistema educativo nacional, más bien ha prevalecido un profundo desconocimiento de la realidad pedagógica que se vive en el aula y de las prácticas docentes, han prevalecido intereses políticos que obstaculizan una reforma integral profunda que responda a las necesidades de mejoramiento académico. Junto con la incesante campaña de desprestigio de la profesión magisterial enarbolada desde el gobierno e impulsada por los grandes consorcios de comunicación y sectores empresariales, y la complicidad de la cúpula sindical charra, se han venido implementando acciones en contra del magisterio, una de ellas es la denominada Reforma de la Educación Normal, que plantea reducir la matrícula y aumentar años a las licenciaturas en educación primaria y preescolar.

Una deuda que sigue pendiente es la atención a la población excluida del sistema, que son los pertenecientes a los sectores más pobres. El Censo de 2010 señala que están fuera de la escuela 2.9 millones de niños. En secundaria el problema de deserción crece día a día. Hay 6.4 millones de jóvenes que no acceden a la EMS por el examen de selección al que son sometidos; y 16 millones de jóvenes no tienen oportunidad de ingresar a la Educación Superior. Cerca de cuatrocientos mil niños hablantes de lenguas indígenas no reciben educación preescolar y primaria en su lengua materna. Estamos ante una inequitativa y desigual atención educativa entre

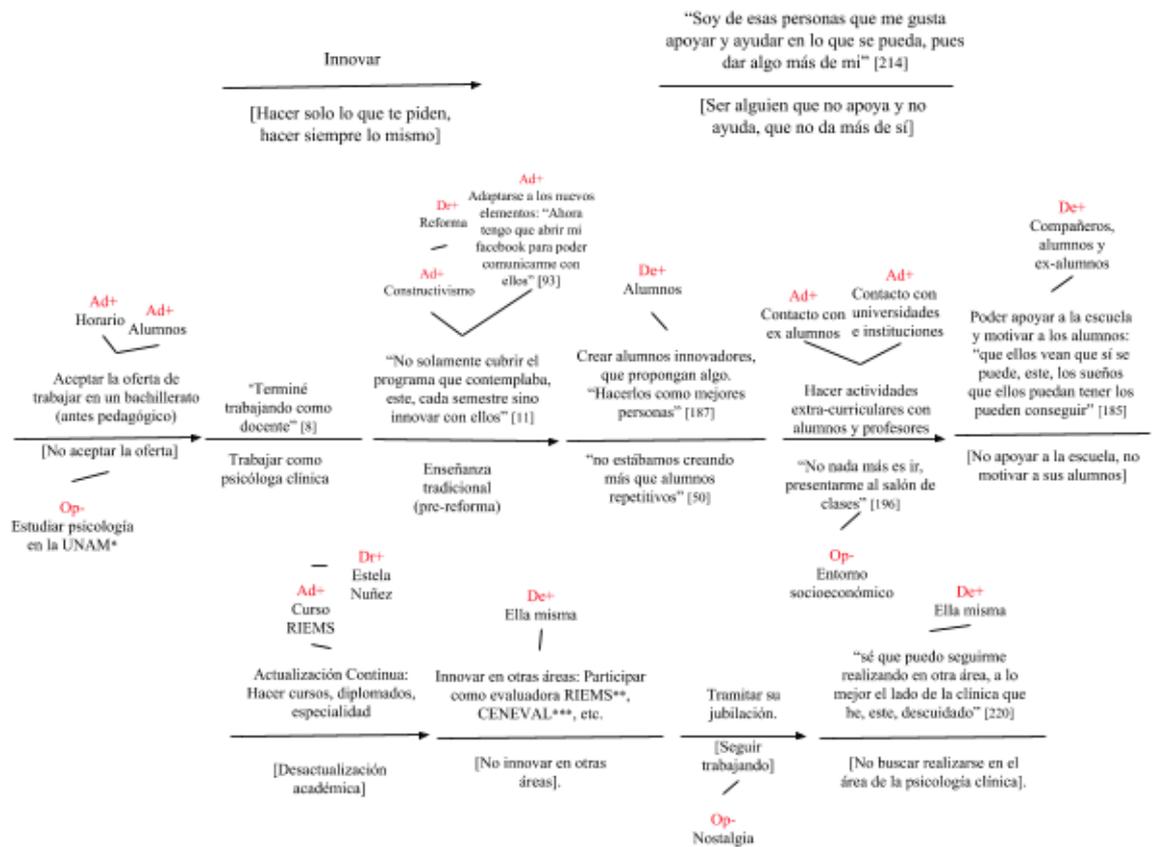
los distintos grupos sociales y, desde luego, ante el incumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos.

En la quinta edición del examen nacional de plazas docentes participaron 134 mil 745 maestros de los 139 mil 786 registrados. Se otorgaron 18 mil 71 puestos, por lo que 116 mil 674 docentes se quedaron sin un empleo, resultados que son inapelables. Cada día aumentan los obstáculos para que acceder a un trabajo digno y remunerado, la política patronal desea pagar menos en todos los trabajos y no garantizarles a los asalariados el derecho al servicio médico, pensión y jubilación, entre otros. Y, el charrismo sindical del SNTE ha sido cómplice en la pérdida de los derechos de los trabajadores de la educación. Durante muchos años el Estado ha abandonado sus obligaciones en el mantenimiento y reparación de la infraestructura escolar y ha reducido al mínimo la construcción de nuevos espacios educativos.

La CNTE promueve la discusión y toma de decisiones, construye instancias representativas fuera de los estatutos verticales del SNTE y lucha por ganar la representación sindical de los trabajadores. Fomenta la crítica y el análisis de las políticas gubernamentales, así como la elaboración de alternativas educativas. Participa con otros sectores de trabajadores contra los estragos de la explotación y la antidemocracia. Lucha por mayor presupuesto, materiales educativos, apoyos económicos y asistenciales, por mobiliario, construcción y mantenimiento de edificios escolares, y por crear centros de desarrollo infantil, social, cultural y ocupacional. La Coordinadora toma en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que acuden a las escuelas públicas; consolida su autonomía frente al Estado, grupos financieros, partidos políticos e iglesias y acrecienta su capacidad crítica a la par de los intelectuales comprometidos y el saber académico.

Somos un movimiento social fundamental en el contexto nacional, no sólo por la experiencia acumulada, sino por la lucha de construir un nuevo proyecto educativo que coadyuve a erigir una sociedad basada en principios democráticos y socialistas, que den origen a una nueva patria. Nuestra incansable lucha es por fortalecer el derecho a una educación pública gratuita, laica, científica e integral, así como nuestros derechos laborales, profesionales y de seguridad social.

ANEXO 4. Análisis Actancial / Puesta en Trama: Profesora de Psicología.



* Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

** Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), implementada a partir del 2008.

*** Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

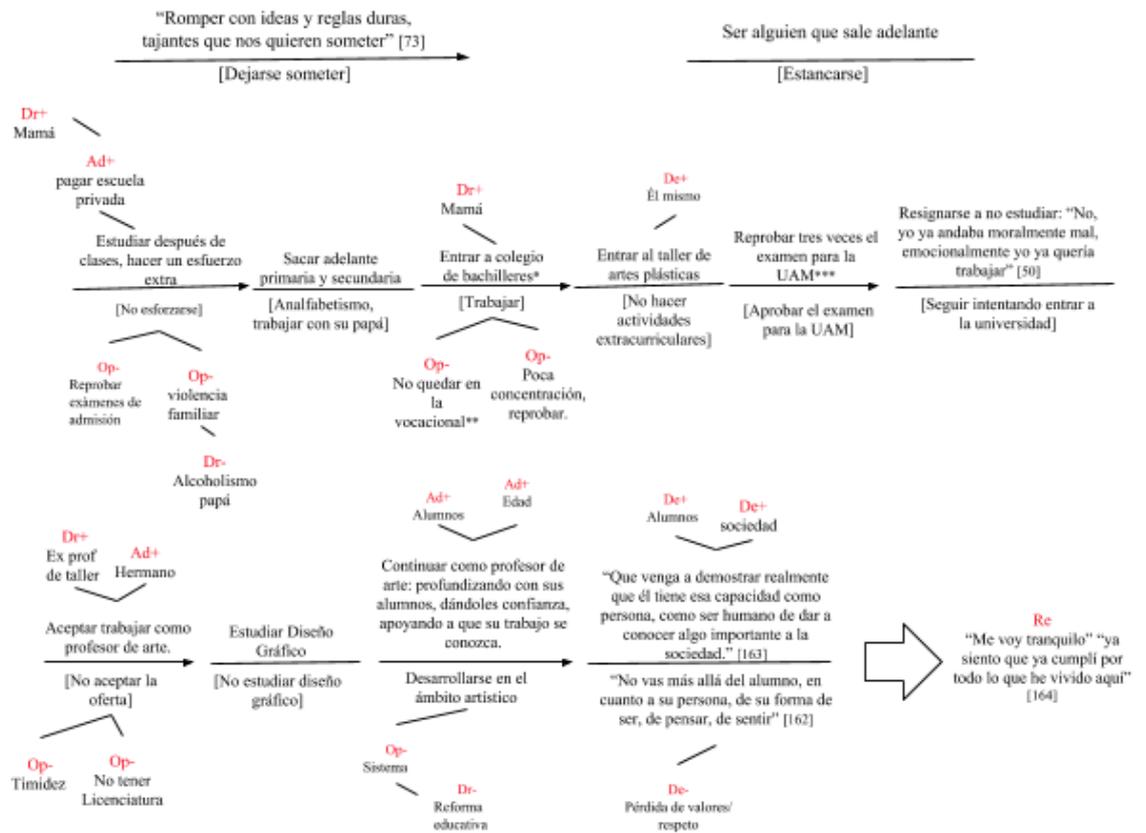
ANEXO 5. Puesta en Relato: Profesora de Psicología.

Cuando entró a la universidad no estaba en sus planes ser profesora, estudió Psicología con la intención de dedicarse al área clínica. Sin embargo, cuando se graduó de la UNAM la invitaron a trabajar al bachilleres donde lleva ya 32 años, que en aquel entonces era pedagógico, y terminó trabajando como docente porque el horario y sus alumnos la conquistaron.

Desde siempre recuerda estar buscando ir más allá del programa contemplado para su materia cada semestre y de esta forma innovar en el salón de clases. En este aspecto ella resalta el haber tenido que adaptarse a la tecnología o buscar presentar el mismo contenido de formas diferentes para poder interactuar más con sus alumnos de las nuevas generaciones y de esta forma crear alumnos innovadores, que propongan algo. En este sentido, considera que la reforma educativa era algo necesario pues los nuevos estilos de enseñanza, sobre todo el constructivismo, evitan crear alumnos repetitivos. Sin embargo, reconoce que el gobierno pretendía quitarle poder al sindicato y a través de los medios de comunicación se ha disminuido la valoración social al decir que están mal preparados y que continuamente están en paro laboral; aunado a esto tuvo la oportunidad de participar en la creación de reactivos de la evaluación docente, con lo que observa que el examen no mide lo que pretende y que gracias a esto el magisterio ha perdido muy buenos docentes.

Además de su trabajo dentro del aula, solía apoyar a la escuela durante las vacaciones con talleres para sus compañeros profesores; y gracias al contacto que mantiene con algunas instituciones y universidades ayudó a muchos alumnos a conseguir becas para sus estudios superiores, es por esto también que muchos ex-alumnos la buscan para saludarla y pedirle ayuda en diversos temas. Por otro lado, aprovechó las oportunidades que se le presentaron para actualizarse a nivel académico constantemente. Con la reforma educativa del 2008 tomó un diplomado en línea en la UPN y de ahí le ofrecen hacer su especialidad en competencias sociales y la invitan a ser tutora en los cursos de certificación docente. Ahora está a punto de jubilarse y aunque le da nostalgia sabe que puede seguirse realizando, ahora en el ámbito de la psicología clínica, ya que es un área que considera ha descuidado, planea poner su propio consultorio y así seguir ayudando a quien lo necesite.

ANEXO 6. Análisis Actancial / Puesta en Trama: Profesor de Artes Plásticas.



* Institución pública mexicana de educación a nivel medio superior, en la cual se imparte el bachillerato más una especialidad laboral.

** Institución pública mexicana de educación a nivel medio superior que forma parte del Instituto Politécnico Nacional, con opción a carrera técnica.

*** Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

ANEXO 7. Puesta en Relato: Profesor de Artes Plásticas.

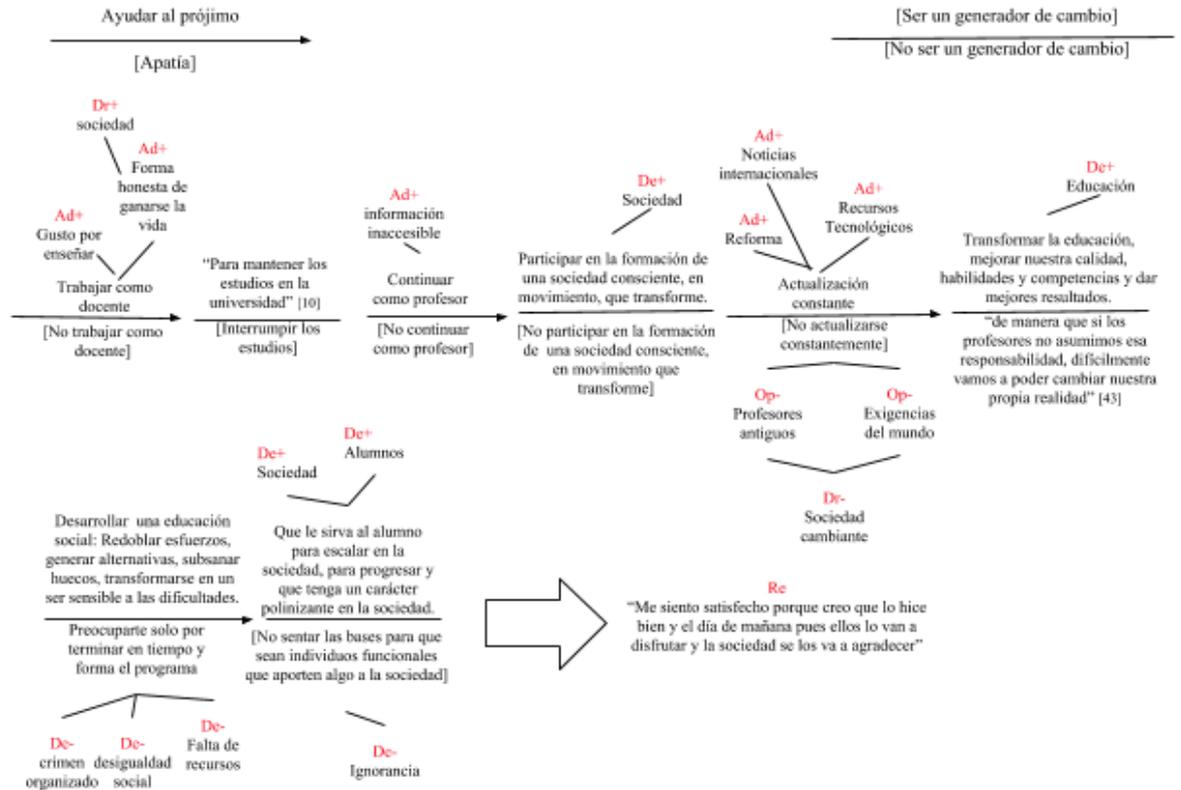
Recuerda que tuvo que esforzarse mucho para sacar adelante la escuela, era un niño tímido y aprendió a leer después que sus compañeros, por lo que solía quedarse a estudiar en las tardes con su mamá que apenas sabía leer. Para entrar a la secundaria tenía que pasar un examen de colocación, lamentablemente no alcanzó el promedio y esto lo hizo sentirse resignado a empezar a trabajar con su papá, quien además era muy violento por su problema de alcoholismo. Su mamá, que no estaba dispuesta a dejarlo sin estudiar, decidió absorber los gastos de una escuela particular. Al terminar la secundaria, hizo la prueba para entrar a un bachillerato vocacional y nuevamente reprobó el examen de admisión. Después conoció el Colegio de Bachilleres, decidió hacer el examen de admisión y aprobó, sin embargo, tuvo problemas de adaptación y concentración, reprobaba materias que tenía que cursar en las tardes.

Junto con otros compañeros, descubre el taller de artes plásticas, van a pedir informes y se inscriben. Este taller le sirvió para integrarse socialmente y como un desahogo emocional. Una vez graduado del Colegio de Bachilleres hace el examen para entrar a la UAM tres veces, y las tres veces lo reprueba. Esta situación lo desánimo muchísimo y, ya sin planes de seguir estudiando, buscaba trabajo cuando su ex profesor de taller lo busca para ofrecerle un puesto como profesor de artes en el bachilleres donde trabaja actualmente, con la condición de que siga estudiando. Acepta el trabajo y con orientación de su profesor decide estudiar Diseño Gráfico, donde lo aceptan a la primera.

Al terminar su carrera decide quedarse como profesor de arte para seguir apoyando a sus alumnos, darles la confianza que una vez le dieron a él, ayudar a que su trabajo se conozca y que de esta forma ellos descubran su capacidad de dar a conocer algo importante a la sociedad; lo que le da tranquilidad para jubilarse, pues siente que ya cumplió con su trabajo.

Percibe a la reforma educativa como una imposición por parte del gobierno, la considera incompleta y descontextualizada para la realidad mexicana, en este sentido considera que el sistema educativo, y los profesores en particular, son los conejillos de indias con los que experimenta el gobierno. No identifica un cambio en la práctica docente, sino en aspectos técnicos o burocráticos que le restan seguridad laboral al magisterio; reconoce que le quitaron poder al sindicato.

ANEXO 8. Análisis Actancial / Puesta en Trama: Profesor de Ciencias Sociales.



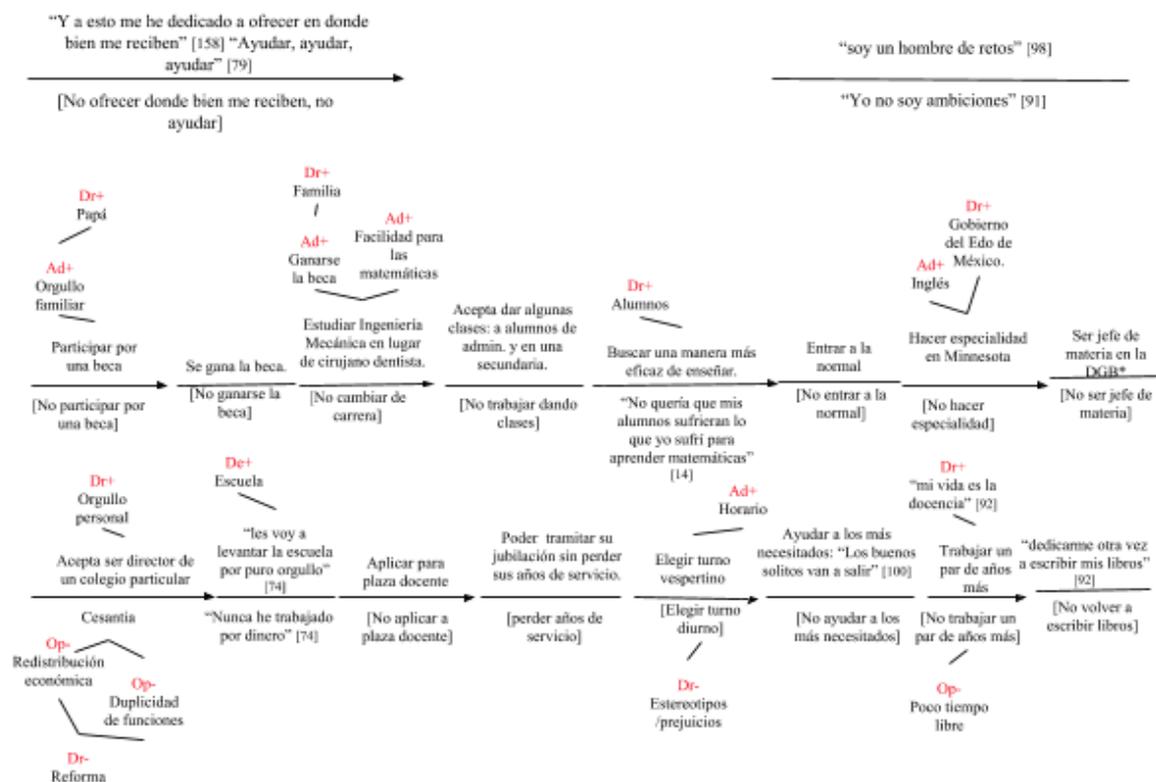
ANEXO 9. Puesta en Relato: Profesor de Ciencias Sociales.

El primer acercamiento que tuvo con la docencia fue para poder pagar sus estudios universitarios, opta por esta opción pues la docencia le parecía una forma honesta de ganarse la vida y de poder regresarle algo a la sociedad, además del gusto que sentía por la actividad en sí misma. Y aunque sus inquietudes siempre estuvieron en el área de las ciencias políticas, mientras está estudiando se da cuenta que la información que tiene que ver con estos temas no es de fácil acceso para la sociedad. Así que decide continuar como profesor, una vez que termina sus estudios superiores, para acercar el conocimiento y de esta forma participar en la generación de una sociedad consciente, en movimiento, que transforme.

A lo largo de toda su carrera profesional se ha dado cuenta que es necesario estar en constante actualización, estar al día en por lo menos tres aspectos: saber qué está pasando en México y el mundo en cuanto a la tecnología, y a los contenidos y métodos de enseñanza. Pues considera que son las herramientas que le permiten atender las exigencias de una sociedad cambiante, de vincular el conocimiento con los espacios próximos de sus alumnos. En este sentido, él y todos los profesores deben asumir la responsabilidad de transformar la educación, mejorar su calidad, habilidades y competencias, para dar mejores resultados y cambiar la propia realidad. Considera que la reforma educativa va en esta línea y que era un cambio necesario y tiene esperanza de que vendrán resultados positivos, aunque entiende porque a los profesores antiguos les cuesta trabajo sumarse a ella. Valora positivamente la evaluación docente pues ahora como profesor tienes que demostrar que sabes.

Por otro lado, ha podido conocer experiencias y condiciones difíciles por las que tienen que pasar muchos de sus alumnos y con las cuales se puede ver afectada su experiencia educativa, razón por la que hace énfasis en la necesidad de una “educación social” que subsane huecos (académicos), que redoble esfuerzos, que genere alternativas para los alumnos y sobre todo que transforme al docente en un ser sensible a estas dificultades, en lugar de solo preocuparse por terminar en tiempo y forma el programa. Y de esta forma ayudar a que los alumnos puedan escalar en la sociedad, que progresen y que esto tenga un “efecto polinizante en la sociedad” en el sentido de ser replicado. Por lo pronto se siente satisfecho con su “granito de arena” para generar individuos funcionales, que aporten algo a la sociedad.

ANEXO 10. Análisis Actancial / Puesta en Trama: Profesor de Matemáticas.



* Dirección General de Bachilleres.

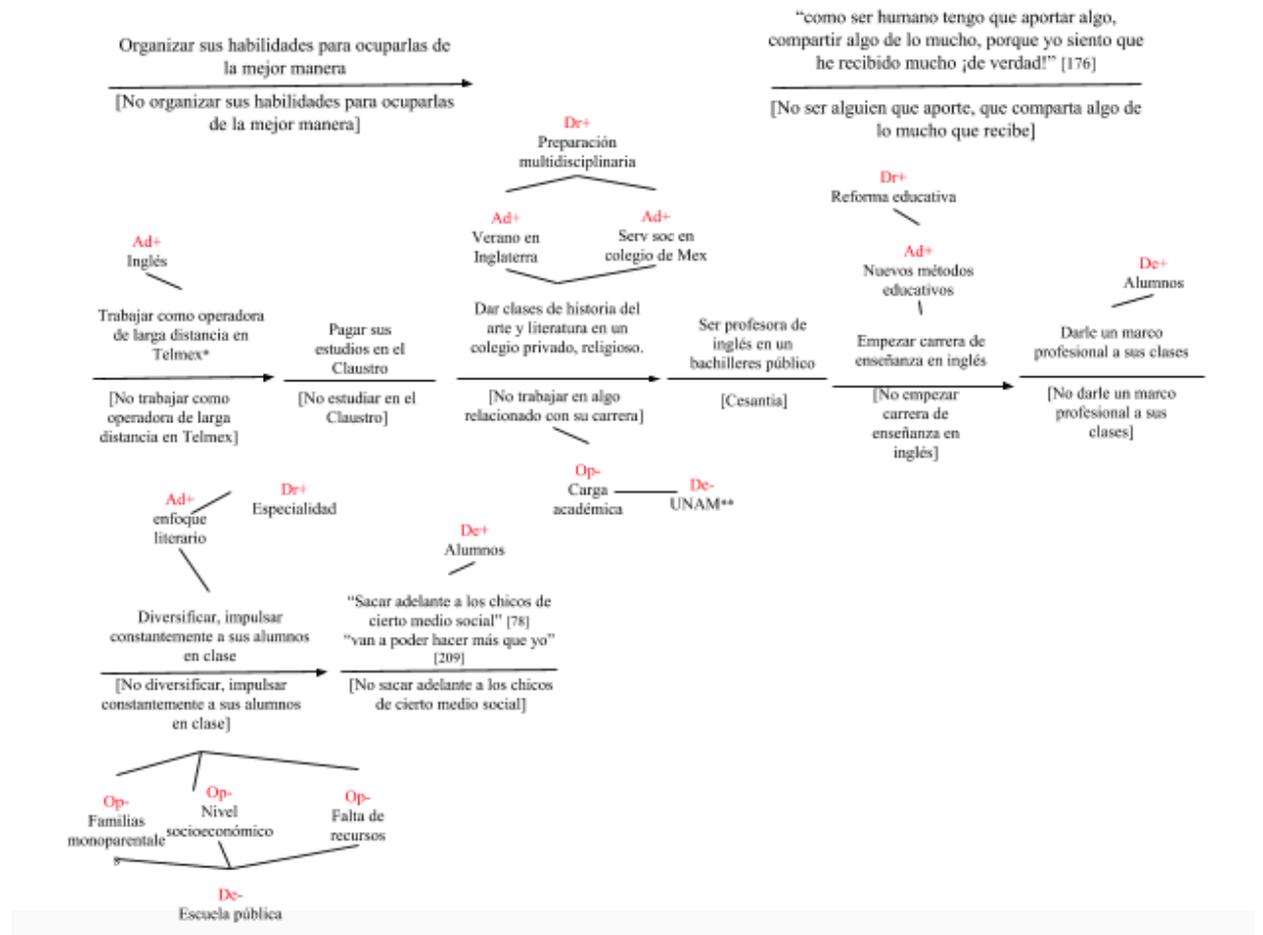
ANEXO 11. Puesta en Relato: Profesor de Matemáticas.

Al salir de la preparatoria hace el trámite necesario para estudiar Cirujano Dentista, pero en esa época su papá le pide que participe por una beca universitaria que ofrecía su compañía a los hijos de los empleados, pues, aunque no se la ganara le daría orgullo que concursara. Resulta ganador del concurso, pero la beca era solo para estudiar una ingeniería, entonces decide cambiar de carrera pues reconoce que tiene facilidad para las matemáticas y viene de una familia de ingenieros.

Una vez en ingeniería industrial toma algunos trabajos como profesor, regularizando a alumnos de administración de empresas y en una secundaria, con lo que recuerda lo que él sufrió para aprender matemáticas así que, para evitar que a sus alumnos les pase lo mismo, comienza a investigar sobre una forma más eficaz de enseñar matemáticas. Así llegó a la normal de maestros y decide hacer una carrera aquí a la par de su ingeniería. Al terminar en la normal, el Estado de México le ofrece hacer una especialidad en Minnesota, como estudiaba inglés en sus tiempos libres, acepta la oferta y al regresar le ofrecen el puesto de Jefe de Materia en la Dirección General de Bachilleres, donde trabajó por 27 años.

Con el cambio de gobierno y la reforma educativa pierde su trabajo, argumentando que existe duplicidad de funciones entre su puesto y otro. Al quedarse sin trabajo acepta ser director de secundaria y bachillerato en un colegio particular, y aunque el sueldo era muy bajo decide aceptarlo por puro orgullo, para ayudarles a levantar la escuela. En este sentido, se reconoce como una víctima de la reforma; y aunque en algún momento la defendió pues observa que la teoría que plantea es buena, percibe que en la práctica falta mucho y que necesitaría involucrar más a los docentes. Entonces, considera que es más bien una reforma administrativa que busca eliminar al sindicato y controlar más a los profesores, a través de sueldos bajos y miedo. Después de un tiempo se abre una convocatoria para nuevas plazas docentes y decide aplicar para poder tramitar una jubilación que tome en cuenta todos sus años de servicio. Elige la escuela en la que trabaja actualmente y pide el turno vespertino pues considera que es donde están los alumnos más necesitados, debido a los prejuicios y estereotipos que dicen que son los más grandes, rebeldes, los que menos aprenden y por eso nadie les quiere dar clase. Planea quedarse un par de años más trabajando como docente y después dedicarse a escribir libros.

ANEXO 12. Análisis Actancial / Puesta en Trama: Profesora de Inglés.



* Teléfonos de México.

** Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXO 13. Puesta en Relato: Profesora de Inglés.

Recuerda que desde siempre el inglés había sido como un accesorio que le abría puertas, le ayudó a conseguir un trabajo como operadora de larga distancia en Telmex, con lo que pudo pagar sus estudios universitarios de Filosofía y Letras en el claustro. Mientras estudiaba, le permitió hacer un verano en Inglaterra y mientras hacía su servicio social en el colegio de México, le facilitaba mucho leer, lo que en conjunto le permitió tener una preparación multidisciplinaria.

Al graduarse comenzó a trabajar como profesora de historia del arte y literatura en un colegio privado, religioso, que pertenecía a la UNAM. Y aunque ella sentía que se estaba desarrollando bien no pudo continuar en ello porque al enviar sus papeles a la UNAM se dieron cuenta de que no tenía la carga académica necesaria para dar la clase. Pero gracias a las relaciones que hizo en ese colegio, le ofrecieron trabajar como profesora de inglés en el bachillerato donde trabaja actualmente, a pesar de que no era profesora de inglés su conocimiento del idioma y su experiencia como docente le ayudaron.

Con el tiempo y sobre todo a partir de la reforma educativa surgen nuevos métodos educativos que ella desconoce, lo que la motivan a estudiar una carrera de Enseñanza en inglés, que eventualmente le ayudará a darle un marco profesional a sus clases.

Por otro lado, reconoce que el nivel socioeconómico y los problemas de las familias de los alumnos que asisten al bachillerato, además de la falta de recursos en la escuela son un obstáculo. Pero gracias a su especialidad, ha conservado un enfoque literario en su materia; y es a través de las lecturas que puede diversificar e impulsar constantemente a sus alumnos en clase, para ayudarlos a salir adelante, vencer el medio social del que provienen e incluso lograr más que ella.